

8º CONFERENCIA LATINOAMERICANA y CARIBEÑA de CIENCIAS SOCIALES

LAS LUCHAS POR LA IGUALDAD,
LA JUSTICIA SOCIAL Y LA DEMOCRACIA
EN UN MUNDO TURBULENTO

PRIMER FORO MUNDIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Buenos Aires | 19 al 23 de noviembre de 2018



Resúmenes de ponencias por campo temático

27

Políticas educativas
y derecho a
la educación



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - C.L.A.C.S.O.

Las luchas por la igualdad, la justicia social y la democracia en un mundo turbulento : ponencias del Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-580-8

1. Ciencias Sociales y Humanidades. 2. América Latina. I. Título
CDD 301

Resumen de ponencia

DESAFÍOS ENTORNO A LA EDUCACIÓN CAMPESINA RURAL EN EL POSACUERDO: UN CAMPO EN DISPUTA HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL TERRITORIO Y EL RELEVO GENERACIONAL EN COLOMBIA.

*Wilmer Andrey Chaparro García

Los retos que se avecinan después de más de 50 años de conflicto social, político y armado son inmensos; y la posible solución política del mismo, representan la oportunidad tanto para la sociedad civil y el Estado de resarcir la deuda histórica que se tiene con los pobladores rurales de Colombia; quienes se han visto abocados a las periferias urbanas a desarrollar actividades en condiciones de precarización o a permanecer en sus territorios bajo la zozobra de la guerra y la violencia estructural producto del abandono estatal. Y es que es evidente la grave situación del mundo rural; así lo demuestran y ratifican una serie de investigaciones e informes realizados en los últimos años; entre los que cabe descartar el realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011) y el Tercer Censo Nacional Agropecuario (DANE, 2016).

Según cifras presentadas en el documento “Colombia Rural, Razones para la Esperanza Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011” desarrollado por el PNUD, las condiciones materiales de la ruralidad colombiana son inmensamente inequitativas, prueba de ello son los resultados encontrados por el índice de Gini rural, el cual establece que la concentración de la tierra han crecido en la última década en el campo, pasando de 0,74 a 0,88; es decir el 77% de la tierra está en manos de 13% de propietarios, pero el 3,6% de estos tiene el 30% de la tierra, siendo Colombia el país de la región con uno de los índices más altos de concentración de la tierra. Otras problemáticas que lograr evidenciar este informe es que el 80% de los pequeños campesinos tiene menos de una Unidad Agrícola Familiar (UAF), es decir que son minifundistas, el 60% del empleo rural es informal, el 55% de los campesinos pobres nunca ha recibido asistencia técnica, el 60% no tiene agua potable y el ingreso económico promedio de un campesino era en el año 2009 de 220.000 pesos, mientras en la ciudad el ingreso promedio alcanzaba 668.000 pesos, de igual forma la pobreza multidimensional se estipula entre 44,7 por ciento, el doble del registro total nacional, que para 2014 estaba en 21,9 por ciento y casi tres veces el urbano que se ubicaba en 15,4 por ciento.

En lo que respecta a la educación campesina rural, idea central del presente trabajo; el Tercer CNA entrega cifras importantes sobre la cobertura educativa en el área rural; según los resultados del censo el 72,6% de la población rural entre 17 y 24 años no asisten, ni hacen parte de ninguna institución educativa. De igual forma el 20% de la población entre 5 y 16 años no asisten a dichas instituciones; en este sentido se logra comprobar que no hay un sistema educativo que funcione idóneamente y que garantice una educación básica pertinente y acorde a las necesidades de la población

rural que posibilite reducir las desigualdades existentes entre la Colombia rural y urbana.

Todas estas condiciones socioeconómicas, culturales, políticas y educativas que se tejen sobre el modo de vida campesina ha llevado a una problemática aún más preocupante y compleja: el envejecimiento del campo, según el Tercer CNA para el año 2005 el 64,2% de los hogares rurales dispersos tenían niños menores de 15 años, hoy la cifra es apenas del 50%, lo que corresponde al fin de cuentas, a la realidad de un sector rural que dejó de ofrecer oportunidades a los jóvenes campesinos y que ha puesto en riesgo el relevo generacional del campo colombiano; lo cual responde a una estrategia sistemática del régimen social, político y económico por despoblar los territorios rurales de sus habitantes naturales e históricos para dar continuidad y acrecentar el ciclo de concentración de la tierra por parte de empresarios agroindustriales nacionales e internacionales.

En este sentido el presente trabajo abordara en un primer momento la situación sociodemográfica general de los jóvenes, para posteriormente puntualizar las condiciones actuales de la educación campesina y rural en Colombia, propendiendo por realizar un breve diagnóstico entorno a las brechas de desigualdad existentes en la educación rural inicial, preescolar, básica, media y superior; entre otros factores que inciden en la profundización de la desigualdad.

En segundo lugar, se realizará un acercamiento al marco normativo vigente en la legislación colombiana sobre educación campesina rural, para en un tercer momento analizar el punto 1 de los acuerdos de paz, concretamente lo correspondiente al “Plan Especial de Educación Rural (PEER) Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz” contemplado en el Acuerdo de Paz de la Habana en el marco de la posacuerdo con las Farc-Ep, el cual tiene como objetivo reducir las desigualdades existentes no solo en materia educativa sino también socioeconómica.

Posteriormente, se realizará un análisis entorno al paradigma productivista que ha caracterizado los sistemas de enseñanza rurales, marcados por la dualidad entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, donde la educación para el trabajo manual y practico ha predominado dentro de los modelos pedagógicos-educativos diseñados e implementados dentro de la educación campesina rural en Colombia, lo que contribuye a la generación de desigualdades territoriales, toda vez que dicha concepción productivista conlleva al desconocimiento y desvalorización del campesino como un sujeto de derecho, lo que constituye procesos de reproducción de las desigualdades generacionales.

Por último se plantea la necesidad de constituir una propuesta educativa que posibilite establecer y superar el paradigma productivista que actualmente predomina sobre la educación campesina y rural, para ello se hace necesario un educación territorializada que posibilite el reconocimiento del campesino como sujeto de derecho, el relevo generacional y que a su vez contribuya a la solución de la cuestión agraria desde una perspectiva integral de la universalización territorial de una política educativa que permita superar la geografía del desarrollo desigual que caracteriza a Colombia; para ello se hace esencial caracterizar la conflictualidad entre los territorios campesinos y territorios capitalistas, y el rol que juega el paradigma educativo en la construcción de dichos territorios.

.....

*** Wilmer Andrey Chaparro García**

Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais, Brasil - FLACSO. Rio de Janeiro, Brasil

Resumen de ponencia

EDUCACIÓN Y PROCESO DESCOLONIZADOR DEL PUEBLO AMUZGO DE XOCHISTLAHUACA, GUERRERO, MÉXICO

*José Manuel Juárez Núñez

*Sonia Comboni Salinas

Este trabajo es parte de una investigación que se lleva a cabo en una escuela organizada por pobladores amuzgos de Xochistlahuaca, Guerrero. Esta experiencia de la escuela “El Porvenir” busca la recuperación de su lengua y el fortalecimiento de la identidad de los niños y niñas que acuden a ella, y cuyos resultados son muy interesantes en muchos sentidos: desde la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados hasta la recuperación de la lengua y la cultura a través de la aplicación de pedagogías familiares y comunitarias construidas a través del tiempo y en la práctica.

El objetivo es detectar las características de un proyecto pedagógico que busca mejorar las prácticas de la enseñanza y aprendizaje a partir de la relación entre los procesos educativos, la cultura y la identidad, y como eje en el aprendizaje de su lengua, en un proceso de descolonización del conocimiento.

Nuestro marco de referencia recupera las propuestas de lo que significa interculturalidad en una sociedad multicultural desde una perspectiva descolonizadora, para analizar la influencia que puede ejercer la escuela en un dialogo desigual de saberes indígenas vs conocimientos occidentales, en un proceso de insurgir de las culturas indígenas, el re-existir de manera visible, superando la invisibilidad en la que los procesos de colonización los mantuvo y en el re-vivir de estos Pueblos como parte integrante de la cultura nacional e internacional con sus prácticas orientadas al buen vivir a partir del fortalecimiento de la comunalidad y la lucha por sus derechos civiles, políticos, culturales y lingüísticos invisibilizados por la República durante casi doscientos años..

El proceso de aculturación de los pueblos indígenas fue una de las estrategias puestas en marcha por el Estado mexicano para integrar a los Pueblos Originarios a la joven república y las diferentes políticas implementadas por el Estado, no lograron desaparecer su identidad y hoy día se fortalecieron diferentes proyectos de educación alternativos en varias comunidades indígenas. La reivindicación del derecho a su cultura, su lengua, sus tradiciones, su organización social, consagrada por el Convenio 169 de la OIT referente a los derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales en los Países Independientes del 27 de junio de 1989, y ratificado por México en 1990 por el Presidente Salinas de Gortari, entrando en vigor en 1991, daría pie para el surgimiento de proyectos alternativos no solo como modelos educativos sino como movimientos de toma de conciencia de su propio potencial cultural para re-existir como Pueblos y crear proyectos de educación propios.

A pesar de los obstáculos de la política educativa oficial, existen proyectos orientados a la descolonización del conocimiento, mediante una educación emancipadora del

dominio cultural y educativo de la sociedad dominante y el resurgir de sus propios saberes y conocimientos, como es el caso en Xochistlahuaca, Guerrero, municipio indígena de los Amuzgos que llevan a cabo su experiencia de una “Educación para la Vida” mediante un modelo de educación liberadora

La experiencia de la escuela El Porvenir, constituye un ejemplo positivo de lo que se puede lograr a partir de procesos que lleven hacia la construcción de la interculturalidad y la equidad en la escolaridad interrelacionada, en una escuela que se encuentra en el margen del subsistema de educación indígena, cuando se utilizan pedagogías fundamentadas en la interculturalidad, en la enseñanza bilingüe y el aprendizaje situado.

Los resultados obtenidos hasta ahora con relación a las estrategias pedagógicas fortalecen nuestras hipótesis sobre el aprendizaje significativo de los niños y niñas cuando se les enseña en su propia lengua y desde una perspectiva multinaturalista, en un proceso de construcción y recuperación de los saberes comunitarios, que fortalece su cultura e identidad inculcando el respeto y la aceptación de la diferencia en un plano de igualdad y de relaciones simétricas con la cultura dominante.

.....

*** José Manuel Juárez Núñez**

Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco - UAM-X. CIUDAD DE MEXICO, México

*** Sonia Comboni Salinas**

Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco - UAM-X. CIUDAD DE MEXICO, México

Resumen de ponencia

EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y (BIEN) COMÚN: EXPLORANDO ESCOLARIDADES IBEROAMERICANAS ALTERNATIVAS

*Jordi Collet Sabé

Estamos viviendo, en palabras de Todorov, un enfrentamiento entre el neoliberalismo/neoconservadurismo y la democracia. Esa doble corriente está colonizando el "relato", las formas de gobierno y las subjetividades en educación, en una triple dirección que consideramos muy negativa:

a) En primer lugar, en la línea de la de la neutralidad, despolitizando las educaciones y transformandolas en elementos puramente técnicos y de gestión neutral ligada a lógicas de eficiencia y efectividad economicista. La escuela y las demás educaciones ya no se conciben como espacios de debate, de conflicto y de lucha sino como elementos "dados y evidentes" ante los cuales sólo hay que preocuparse por gestionar "más y mejor".

b) En segundo término, mercantilizando, de manera intrínseca y extrínseca (Ball y Youdel 2007) a las mismas. La escuela y las educaciones son vistas hoy como un gran mercado potencial que las empresas privadas deben lanzarse a conquistar. Para ello, trabajan des de dinámicas internas ("empresarializando" la escuela) y externas (mercantilizando más y más áreas educativas y hasta las mismas escuelas con el ejemplo de las "low fee schools" en continentes como África o Asia), con notables logros en todo el mundo.

c) Y finalmente en tercer lugar, orientando, a través de micropoderes evaluadores (PISA, pruebas diagnósticas, evaluación de docentes, etc.), la subjetividad de docentes, familias y alumnado hacia una identidad competitiva y empresarial. Como se ha analizado a nivel mundial, la capacidad de las evaluaciones globales y locales de reorientar a docentes, familias y alumnado hacia una identidad más instrumental de la educación es muy notable. No en valde, las escuelas se orientan cada vez más a ser espacios de entrenamiento para que los alumnos aprendan a "superar pruebas" en lugar de ser espacios de aprendizajes significativos y para un empoderamiento crítico, personal y colectivo.

Ante este conflicto profundo que está socavando los pilares de la legitimidad de la democracia, la ponencia tiene por objetivo presentar, de manera exploratoria, unas primeras ideas sobre qué podrían ser las escuelas democráticas en común. Para hacerlo, se entronca con la corriente de pensamiento que, desde J. Dewey ha remarcado la necesidad de que las escuelas eduquen en, por y sobre la democracia. La democracia no es un sistema cerrado de representación política, sino más bien un sistema de autogobierno en común que requiere ser experimentado, educado y practicado para que llegue a su potencial real. Así, hoy, la necesidad de escuelas democráticas es más viva que nunca y hay que buscar nuevas ideas y prácticas para conseguirlas. Por eso la ponencia propone repensar conjuntamente, des de América

Latina y el sur de Europa, las potencialidades de "lo común" en esa dirección. Pero yendo un paso más allá de la visión tradicional de la educación como un bien común. Por eso recuperamos la propuesta de Bollier (2014) y Laval y Dardot (2015) que propusieron transformar "común" como adjetivo (bien común) a verbo: comunizar (commoning). Es decir, de común como objeto a común como práctica colectiva, autogobernada, democrática y no instrumental.

En la ponencia queremos explorar el diálogo entre esos tres conceptos clave: escuela/educaciones, democracia y las prácticas comunizantes. Y a través de ese diálogo, imaginar qué podría ser una escuela democrática basada en prácticas comunizantes en relación a que (no) es una escuela (verdad - relato); cómo debería ser gobernada (poder - gobierno); y qué tipo de identidad debería producir (sujetos - identidades). Con esta propuesta exploratoria de escuela democrática en común se busca plantear nuevos caminos para construir espacios de educación que transformen el saber, las relaciones de poder y las identidades en la línea de la democracia, la equidad y el bien común. Para hacerlo buscaremos el diálogo crítico entre el Sur Latinoamericano y el Sur Europeo; y entre las políticas educativas, la democracia y lo común - las prácticas comunizantes.

.....

*** Jordi Collet Sabé**

Grupo de Investigación en Educación de la Universidad de Vic. Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña - GREUV. BARCELONA, España

Resumen de ponencia

LA EDUCACIÓN PÚBLICA FRENTE A LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES: LOS Matices DE LA VULNERABILIDAD ESTUDIANTIL EN PUERTO RICO

*José Encarnación González

La educación pública, catalítico del desarrollo de muchos pueblos del mundo, se distancia del horizonte social y ético-político de Puerto Rico. El andamiaje para el desarrollo social, que fue pilar de progreso, sostén del derecho democrático y esperanza para la familia puertorriqueña, colapsa como ha colapsado dramáticamente el contrato social del país.

Históricamente, hasta finales de siglo XX y por principio constitucional, el gobierno asumía la responsabilidad del alcance educativo de sus recursos humanos con el fin facilitar su desarrollo integral y por ende su movilidad social. Con altas y bajas, Puerto Rico tuvo educación auténticamente pública, accesible y funcional desde primaria hasta la Universidad. Tanto las escuelas como los recintos del primer centro docente del país, fueron espacios de desarrollo para el puertorriqueño porque se interpretaban como un medio relevante de inversión social. Cada ciudadano, aún con los retos naturales que representa asumir un proyecto formativo que impacta la vida, tenía la oportunidad de romper el círculo de pobreza familiar y comunitaria desde donde emergió.

Sin embargo, en las últimas tres décadas, las fuerzas políticas del país han fijado su mirada sobre el modelo neoliberal como punta de lanza de su gestión. Así se han alineado agresivamente en contra de los principios que sostienen el paradigma de lo público y han emprendido agresivamente el proyecto de la privatización. Mediante la aplicación de una estrategia de gradualidad, combinada con seducción mediática y una intensa terapia de persuasión, enfocada en el descrédito de los servicios y la acusación de baja calidad, el cuerpo místico de la oligarquía puertorriqueña impulsa una reconceptuación general de la economía, de la educación y de la vida, siempre favorable a sus intereses.

Estamos planteando que la privatización de las instituciones públicas, inicia un cambio dramático en el rumbo de la educación en Puerto Rico, tanto a niveles escolares como universitarios. Interpretamos de esta tendencia, indiferencia y predisposición manifiesta en contra de toda iniciativa que valore la justicia social y a su vez priorice en la responsabilidad del gobierno con el bienestar común de los jóvenes y su futuro en un contexto democrático. Sostenemos que el Estado claudicó a sus fines y ha optado por responsabilizar a cada ciudadano por su desarrollo educativo, pasando por alto la realidad social y por tanto su capacidad de persistir y salir adelante, a menos que pague o se endeude.

Tal circunstancia alimenta una vorágine que además pretende reubicar en manos particulares numerosos activos y propiedades valiosas del país, al servicio de un sector que actúa y responde a base de la lógica del mercado. En la última década, por ejemplo, 700 escuelas públicas se han cerrado en Puerto Rico y se habla de cerrar recintos de su única universidad pública, entre otras medidas que suponen austeridad al justificarse sobre la base de una enorme deuda pública. Exponemos la vulnerabilidad del ciudadano joven en sus múltiples expresiones sociales, particularmente en su nivel de competencia cívica, en su capacidad de alumno que se desarrolla a nivel personal, ético-político y en su conciencia de interdependencia global. Levantamos la mirada sobre los matices periféricos de la injusticia geográfica, de vertientes doctrinarias en el aprendizaje, de la previsible desaceleración del ascenso social de la mujer, de los elementos del proceso en que el Estado delega el liderazgo y asume un rol de mediatizador que redefine ciudadanía y crea una otredad de facto marginada.

En fin, nuestro trabajo observa a la educación pública frente a las políticas neoliberales y los matices de la vulnerabilidad estudiantil en Puerto Rico. Los jóvenes emprenderán hacia un paradigma de vida que malogra inclusive, cualidades esencialmente humanas, como la colaboración, la solidaridad, la empatía, la unión por un proyecto común que visualice el destino de la nación. Postulamos que esta nueva etapa en la historia de Puerto Rico se caracteriza por cierto matiz Nihilista, en el que todo valor o significado socio-cultural, incluyendo la identidad y la idiosincrasia, el sentido patrio y por tanto la consideración del patrimonio histórico, cultural y natural, sucumbe frente al valor de cambio.

El Puerto Rico de hoy y sus generaciones venideras estudiarán en condiciones adversas para la construcción de un porvenir exitoso. De contraer un compromiso académico para potenciar su talento, habrán de enfrentar retos de gran complejidad. Tendrán que emprender con grandes limitaciones en la compleja pseudo-democracia que se les ha diseñado a su medida y que le sirve al neoliberalismo. Todo eso en medio del coloniaje político-económico, ese que no reconoce valor alguno en la educación emancipadora de los pueblos y que entrega sus recursos a unos pocos. La vida del estudiante en Puerto Rico será sobrevivir y su lucha, cómo cambiar su mundo sin tener el poder.

.....

* José Encarnación González

Universidad de Puerto Rico Humacao - UPRH. Humacao, Puerto Rico

Resumen de ponencia

LA FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LO SOCIAL EN UNA ESCUELA EN CRISIS

*Sergio Fabian Baez

*Vanessa Mazu

La siguiente propuesta se enmarca en el proceso final de formación de docentes para la educación Primaria. Los sujetos de esta experiencia han sido los estudiantes/residentes del Profesorado para dicho Nivel, de la UNPA - UART. Al contemplar una inserción progresiva y continua de los estudiantes en las escuelas mediante prácticas, los formadores nos situamos en una posición privilegiada de observadores directos de lo que pasa en las aulas para las cuales formamos. En ese escenario la constante que más destaca es el intenso contraste, habitualmente tenso, entre las perspectivas epistemológicas de la escuela y de la Universidad por una parte, y la demanda permanente de “ajuste” entre lo que “la formación” da y lo que “el sistema” pide por otra.

La experiencia en investigación, sostenida ya en varios años, articulando un fuerte trabajo de campo en escuelas primarias de la Región nos ha permitido observar que no siempre el contexto político es tomado como un factor que influye en la perspectiva conceptual del trabajo docente. Generalmente, las situaciones de conflicto se presentan como condicionantes estructurales de alta gravitancia, pero no suelen tomarse como filtros que operan sobre los contenidos escolares, aun cuando por el contrario, éstos se configuran como marco de diversas tensiones:

1. Entre las Ciencias Sociales y “lo social”
2. Entre la práctica docente en general y la didáctica en particular
3. La resemantización permanente de los conceptos estructurantes de las disciplinas por su uso cotidiano.
4. La relación entre contexto de formación y formación con contexto de práctica
5. El traslado de los problemas propios del campo científico al campo de la enseñanza

En relación a esto, nuestras primeras conclusiones abonan la idea de que la adhesión a formas tradicionales de la enseñanza de lo social en las escuelas primarias, opera, de forma masivamente inconsciente, como una práctica que resguarda las subjetividades individuales del sujeto que enseña. T

odo conocimiento que ha sido validado colectivamente a través del tiempo como un saber “objetivo”, en algún punto ofrece el amparo de lo que es, y no lo que yo hoy interpreto que es, lo que estaría significando exponer la propia lectura de la realidad. La biografía escolar, la formación inicial y el contexto sociocultural propio del docente, se combinan en la definición de un perfil profesional que debe dar cuenta del rol de educar en un sistema marcado aún por un currículum residual pensado en y para otros tiempos (Siede; 2012)

La construcción de significados de lo social, es un proceso constante de conflicto y consenso; todo escenario en donde estos se ponen en juego, validando o desechándose, pero en definitiva, transformándose y definiendo nuevos sentidos, implica, necesariamente, ser reconocido como un ámbito dinámico y subjetivo. Una escuela, un aula, la clase de Ciencias Sociales son espacios privilegiados para esta interacción y nos dan la posibilidad de practicar una acción social de compromiso con nuestras propias convicciones, a la vez que aprender de las múltiples situaciones que se generan en el vínculos con los otros.

Específicamente, propusimos una reflexión sobre las dificultades observadas al discutir criterios de selección y secuenciación de contenidos del área de Ciencias Sociales en un proceso constante de adecuación pedagógica que se enmarca en el conflicto docente de la Provincia de Santa Cruz, en el que se destacó un mínimo dictado de clases y un estado de incertidumbre permanente sobre la continuidad de las prácticas. Durante los años 2016 y 2017 debía implementarse un Nuevo Diseño Curricular, que presenta cambios sustanciales en la concepción de contenido escolar y las orientaciones para su abordaje.

Esta modificación se vio condicionada por un conflicto político - gremial que supuso la ausencia total de espacios de discusión institucional para acordar los términos de la reforma curricular, por lo cual los docentes desarrollaron su experiencia de práctica en un escenario escolar atravesado por un contexto en el que, el Estado Provincial delegó en los docentes la responsabilidad de afrontar solos la dimensión pedagógica de la crisis.

Y en este marco nos tocó, de manera casi privilegiada, la oportunidad de generar espacios de discusión y reflexión colectiva de análisis institucionales y de búsqueda de consensos, involucrando a la Universidad en tanto institución formadora, a los docentes que ceden espacios áulicos de práctica, a los estudiantes del Profesorado, a los niños y a sus familias, en una experiencia de constante debate sobre la tarea de enseñar.

Visibilizar las adecuaciones curriculares como objeto de discusión política atravesadas por confrontaciones densas en torno a la legitimidad del trabajo docente, la reticencia al cambio epistemológico, la negación mutua entre docentes y gobierno del derecho a determinar transformaciones en los modos de enseñanza, entre otros tópicos, generaron un abanico de interpretaciones sobre los saberes escolares, que dinamizaron el proceso de reforma de una manera altamente significativa, dejándonos la certeza de que valorar el aula como un espacio en el que se contrastan los diferentes discursos, los distintos relatos que circulan en la sociedad, la visión del docente, las mediaciones que operan en el ámbito familiar, social y cultural más amplio y que llegan a través de los niños, nos permite pensar que los contenidos de Ciencias Sociales en la escuela primaria son un medio privilegiado de reflexión colectiva, y canalizadores de proyectos sociales que convoquen y contengan a una nueva ciudadanía. Y en tanto la lectura crítica de los significados que les atribuimos es un ejercicio de puesta en valor del conocimiento como herramienta de transformación social, debe estar presente en toda su magnitud a lo largo del proceso de formación profesional del maestro.

.....

*** Sergio Fabian Baez**

Universidad Nacional de la Patagonia Austral - UNPA - UART. RIO TURBIO - SANTA CRUZ, Argentina

*** Vanessa Mazu**

Universidad Nacional de la Patagonia Austral - UNPA - UART. RIO TURBIO - SANTA CRUZ, Argentina

Resumen de ponencia

POLÍTICA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE PROFESORES ¿UN JUEGO DE ESPEJOS ROTOS?

*Alberto Galaz

Las políticas y los sistemas de evaluación de desempeño para profesores en América Latina se han diseñado mayoritaria y fundamentalmente sobre el supuesto de que la rigurosa definición de un conjunto de estándares, sumado a la aplicación de instrumentos de medición objetivos y a consecuencias de diversa índole (desde incrementos salariales al despido) pueden asegurar el nivel de desempeño que permitirá lograr la calidad educacional (OCDE, 2009; Barber y Mourshed, 2008). Una evaluación concebida así no ha estado ajena a cuestionamientos y resistencias. En una dimensión epistemológica se alude particularmente a su racionalidad técnico-conductista subyacente (una racionalidad que se daba por superada) y en un nivel político, a la evidente adopción a-critica del enfoque de competencias, lo que puede ser atribuido a la presión por evaluarse bajo parámetros internacionales con el objetivo de alinear los sistemas y actores educativos a intereses externos (Galaz, 2015; Sánchez y Corte, 2015; Toro y Valenzuela, 2014; Fardella, 2012; Hammond, 2012; Angulo, 2011 y Ball, 2009). Estos antecedentes invitan a desarrollar una postura comprensiva que busque superar teórica y metodológicamente las limitaciones de aproximaciones político deterministas u objetivas en virtud de una apertura y consideración de todas las variables que permitan dar cuenta de la compleja naturaleza de sus procesos, más aun si consideramos que los procesos socio-educativos (profesionales e instruccionales) emergen desde dinámicas relacionales que se expresan en la convivencia de la comunidad escolar (Toro y Valenzuela, 2014). Particularmente tomamos distancia de miradas reduccionistas sobre el quehacer docente, aquellas que conciben las resistencias como predecibles disrupciones conservadoras, o por el contrario, a las adhesiones como incontestable reconocimiento de ventajas. Con este estudio hemos querido situarnos en un territorio menos explorado de la política de evaluación, aquel cuyas coordenadas remiten a dimensiones inter-subjetivas, posicionamientos y estrategias identitarias. Es decir, de cómo la construcción de una determinada concepción de su rol puede dotar al profesor de un discurso legitimante que activa y orienta estrategias de articulación con el proceso de evaluación e incluso asociarse a su resultado evaluativo (Day et al, 2005 y Dubar, 2000). En este sentido buscamos responder a las siguientes interrogantes ¿Cuáles son las estrategias que desarrollan los profesores en el proceso de evaluación de sus desempeños? ¿De qué forma estas estrategias se asocian a los resultados de evaluación obtenidos? ¿Con qué consecuencias? El convencimiento que sustenta el estudio es que sus resultados no solo permiten dar luz sobre un fenómeno complejo y aun no suficientemente estudiado, sino que promueve además el desarrollo de orientaciones para la elaboración de una política de formación profesional integral (no solo de superación) respetuosa de la condición profesional de los profesores,

pertinente a sus necesidades e intereses y situada en los contextos y características culturales que cada comunidad escolar manifiesta. De esta forma el objetivo ha sido identificar las estrategias profesionales que despliegan los profesores para articularse o desarticularse de los requerimientos de la política de evaluación del desempeño. Bajo una metodología cualitativa se procedió con entrevistas biográfico-narrativas a 7 profesores recientemente evaluados. Las respuestas fueron analizadas interpretativamente en su contenido categorial con el programa nvivo 10. Los resultados confirman el despliegue de estrategias, que estas son activadas por la experiencia de ser evaluados y que están referidas esencialmente a la necesidad de defensa y adaptación de la identidad. Las consecuencias difieren según el sentido de identidad construido y los factores personales disponibles. Las implicancias para el diseño de una política con base en la inter-subjetividad de los profesores son discutidas.

.....

*** Alberto Galaz**

Universidad Austral de Chile UACH. Valdivia, Chile

Resumen de ponencia

«ESCUELAS DE EDUCACIÓN MEDIA ¿PARA ADULTOS?» UN ESTUDIO SOBRE LA JUVENTIZACIÓN DE LAS E.E.M.P.A. EN LA CIUDAD DE SANTA FE.

*Luciana Serovich

«Escuelas de Enseñanza Media ¿para Adultos?» Un estudio sobre la juventización de las E.E.M.P.A. en la ciudad de Santa Fe. Por Luciana Serovich (luserovich@hotmail.com.ar), Licenciatura en Sociología, Universidad Nacional del Litoral.

Resumen: El presente escrito aborda el proceso de juventización de las Escuelas de Educación Media para Adultos en la ciudad de Santa Fe, es decir, la creciente participación en estos espacios educativos de población de un rango etario que antes se incluía en las escuelas secundarias. Se intenta pensar por qué estos estudiantes atienden a instituciones que han sido pensadas históricamente para otra población. El análisis indaga dos dimensiones principales: la renovada configuración de la E.E.M.P.A. en tanto oferta educativa ante la presencia creciente de destinatarios de edades juveniles tempranas; y las percepciones de los actores de la institución sobre éste proceso.

Introducción:

El presente escrito se enmarca en una tesina en curso de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. La misma se centra en el proceso de juventización de las Escuelas de Educación Media para Adultos (E.E.M.P.A.) en la ciudad de Santa Fe. Con “juventización” nos referimos a la transformación del tipo de estudiante que asiste a estas instituciones y al cual se encontraban originariamente orientadas.

En ese sentido, el objetivo general de la investigación radica en describir y analizar el proceso de juventización de las Escuelas de Educación Media para Adultos funcionando actualmente en la ciudad de Santa Fe. Con respecto a los objetivos específicos: buscamos en primer lugar, construir un diagnóstico de la educación media a nivel nacional y local; luego se persigue reconstruir la sociogénesis y transformaciones de las E.E.M.P.A. en Argentina y en Santa Fe; en tercer lugar, buscamos explorar las percepciones de docentes y directivos de estas instituciones respecto de este proceso de cambio del sistema educativo; y por último, se identifican los motivos por los cuales los alumnos de entre 17 y 24 años migran desde la Secundaria Común hacia Las Escuelas de Educación para Adultos.

La transformación de la E.E.M.P.A. como síntoma del estado actual del nivel medio:

En consonancia con ello, en la etapa de producción de datos primarios se busca dar cuenta de las representaciones que tienen los jóvenes con respecto a su educación secundaria, y las percepciones de los cuerpos docentes y directivos en cuanto a la creciente presencia de estudiantes recientemente desafiados de la secundaria común. Por ello, se desarrollan entrevistas semi-estructuradas a estudiantes, docentes y directivos de E.E.M.P.A de diversos barrios de la ciudad de Santa Fe.

Con diferencias mínimas, una gran cantidad de científicos sociales discuten los discursos que diagnostican que el sistema educativo, y su nivel medio específicamente, está en crisis. Por esa razón, en la investigación “trajimos” a reconocidos autores argentinos a una “mesa redonda”, a los fines de conformar un debate académico y político. Entre ellos, Flavia Terigi, Emilio Tenti Fanfani, Gabriel Kessler, Cecilia Braslavsky, Mariela Macri, Silvia Duschatzky, Guillermina Tiramonti y Axel Rivas. A partir de los aportes hemos concluido que la introducción de nuevos públicos, la heterogeneidad, la pobreza de vastos sectores de la población, y el consecuente agudizamiento de las desigualdades, han generado para algunos, crisis de calidad, y para otros, grandes “fragmentaciones” hacia el interior del sistema -si se lo puede nombrar como sistema- que han devenido en “instituciones de plastilina” o en “escuelas hechas de flujos”.

A saber, las E.E.M.P.A surgieron como establecimientos destinados a la alfabetización de adultos, especialmente inmigrantes, durante el año 1900; sin embargo, actualmente se componen por una cantidad de jóvenes que supera ampliamente al número de adultos en las instituciones -aproximadamente el 71% de alumnos tiene entre 18 y 24 años (Informe Ministerio de Educación de la Nación; 2013).

A partir de los datos y bibliografía existente, hemos observado que las transformaciones de estas instituciones comienzan a sentirse a partir del año 2000, pero se agudizan con la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) del año 2006 que establece la obligatoriedad de la educación secundaria. Este período constituye un parte aguas en la evolución de los datos estadísticos que refieren a la transformación de la matrícula de esta modalidad educativa, ya que los jóvenes comienzan a colmar masivamente estos espacios. La ley implica un desafío para las políticas educativas en términos de la adecuación de la oferta para vehicular el cumplimiento de este derecho.

Si bien la investigación aún no se encuentra acabada, presentamos la misma a los fines de aportar a la reflexión sobre la educación media en nuestro país a partir la reconfiguración de estas instituciones particulares. Hasta el momento, a raíz del trabajo de campo realizado, logramos concluir que en las E.E.M.P.A. los estudiantes han encontrado una salida sencilla para poder obtener su título secundario y sortear las diversas dificultades educacionales: éstas se vinculan que grandes grupos que asisten a la escuela secundaria siendo primera generación de acceso a este nivel; asimismo, grandes sectores se han visto obligados a articular educación con trabajo. La educación debe dialogar con los jóvenes y la cultura de hoy, pero especialmente debe adecuarse a una «masificación de la escolaridad con una creciente exclusión social y cultural» (Tenti Fanfani, 2003).

Entre fines de los años noventa y los primeros años del nuevo milenio, un gran número de niños vivió en hogares pobres sus años iniciales. En ese sentido, la nueva Ley Nacional de Educación del 2006 de extensión de la obligatoriedad de la secundaria es un gran objeto de controversias, porque se han dado «procesos de expansión

matricular con polarización social» (Tiramonti, 2003)

En el campo de la educación se presenta una contradicción entre la expansión de los derechos del ámbito normativo al mismo tiempo que se empobrecen los recursos sociales para la efectiva realización de esos derechos. Esta contradicción evidencia el carácter fragmentado de la política educativa nacional luego del proceso de descentralización completado en el contexto de las reformas educativas de la década del 90.

«El diploma aparece como un ticket para poder competir; una condición necesaria pero no suficiente para tentar suerte en el mundo del trabajo» (Kessler, G., 2011:143). Más aún, aparece una gran valoración del hecho de tener un diploma porque sin él «no sos nada». ¿Qué trayectorias se configuran entonces, entre el ámbito de las necesidades y el estado de los derechos?

Reflexiones finales:

La juvenitización de las E.E.M.P.A encuentra explicaciones en el intrincado estado de la escuela media a nivel nacional, y en consonancia con ello, en la carencia de una oferta educativa acorde a la diversificada demanda de los distintos sectores sociales. Ante demandas educativas propias de la modernidad tardía, se presenta una oferta educativa que no logra responder a las necesidades escolares actuales de cierta porción de población juvenil.

Así, en lo tocante a las necesidades que hacen relevante la investigación de la temática, entendemos que la misma tiene importancia política y social porque aborda -desde un ángulo de entrada novedoso, la transformación de las E.E.M.P.A.- uno de los problemas fundamentales de la educación en la República Argentina, es decir, el diagnóstico del nivel educativo medio.

Bibliografía

- Braslavsky, C. (1990) "Conducción educativa y calidad de la enseñanza media"
- Duschatzky, S. (1999) "La escuela como frontera".
- Macri, M. (2010) "Estudiar Y Trabajar".
- Ministerio de Educación de la Nación (2013) Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Serie Informes de Investigación - N° 8.
- Tenti Fanfani, E. (2003). "Educación Media Para Todos. Los desafíos de la democratización del acceso".
- Terigi, Flavia (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles".
- Tiramonti, G. (2003) "Estado, Educación, y sociedad civil: una relación cambiante" en: Tenti Fanfani, E. (comp.)
- Kessler, G. (2014) "Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013".
- Rivas, Axel (2010) "Radiografía de la educación argentina". Buenos Aires.

.....

*** Luciana Serovich**

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL FHUC - UNL. Santa Fe, Argentina

Resumen de ponencia

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: UMA ANÁLISE DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).

*Maria Artemis Ribeiro Martins

O presente artigo é resultado da pesquisa de mestrado inserida na rede de produções teóricas desenvolvidas pelo eixo de pesquisa Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação, por sua vez integrado à linha de pesquisa Filosofia e Sociologia da Educação (FILOS) - do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGEB), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem por central objetivo localizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tomando como base a análise de Karl Marx sobre a sociedade capitalista e o desvelar dos pressupostos ideológicos do programa - aqui, especificamente, da teoria da igualdade de oportunidades, de François Dubet - como uma política estabelecida em resposta às prescrições do Grupo Banco Mundial para a periferia do capital financeiro internacional, portanto, como mecanismo de dominação social. No primeiro momento, para realizar a análise de conjuntura, apoiamo-nos em fontes documentais geradas pelo Grupo Banco Mundial (GBM), por instituições internacionais a ele relacionadas (Unicef, Unesco, ONU, entre outras que se encontram nas referências bibliográficas), além dos fornecidos nas plataformas digitais oficiais do Ministério da Educação do Brasil (MEC) e do Ministério das Relações Exteriores (MRE). pela necessidade de estabelecer uma metodologia com a qual dispuséssemos dos instrumentos necessários para compreender o papel da educação no contexto dinâmico do funcionamento e do desenvolvimento da sociedade capitalista, bem como a interpretação de vestígios históricos desenhados na tessitura da totalidade de nosso tempo, optamos pela síntese de múltiplas determinações que nos permite o materialismo histórico-dialético. Recorremos, para isso, a diversos artigos e obras, com temas afins, de pesquisadores nacionais e internacionais, cuja consulta pode ser realizada nas referências deste trabalho. A obra do sociólogo francês François Dubet, O que é uma escola justa? A escola das oportunidades, foi apresentada na íntegra em diálogo com o objeto deste trabalho, a saber, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Marx e Engels, como nosso eixo teórico, foram estudados a partir das obras A Ideologia Alemã, Luta de Classes na Alemanha, Manuscritos Econômico-filosóficos, Textos sobre Educação e Ensino, Crítica ao Programa de Gotha, Manifesto do Partido Comunista, O Capital (livro I) e A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. Considerando que as relações, em sua concretude, desenvolvem-se de maneira entrelaçada, é que a dinâmica entre os âmbitos nacionais e as instituições internacionais (encarregadas de disseminar e manter a ordem do capital) ganhou relevo e substância no primeiro momento dessa pesquisa, que tem como objeto de investigação central, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Desde quando foi lançado, em 2012, o programa está alçado como uma das principais políticas educacionais do Brasil e, no âmbito das

séries iniciais do Ensino Fundamental, o maior em ocorrência na cena brasileira desde a primeira e já meados da segunda década do Século XXI. Primeiramente, tratamos de explicitar a conjuntura da criação do Grupo Banco Mundial como um dos produtos do Tratado de Bretton Woods, de demonstrar as tensões políticas e econômicas que se davam no eixo Estados Unidos e Europa (com expressão do Reino Unido), bem como a assimetria dos marcos sobre os quais se deu a Conferência de Bretton Woods, que originou o tratado. Apresentamos um panorama das organizações que participam da composição do Grupo Banco Mundial (GBM) e o papel de cada uma delas. A ideia foi revelar a complexidade da instituição, ressaltando a capilaridade e a abrangência do seu modo e do seu campo de ação. Explicitamos a construção político-ideológica de sua bandeira de assalto à pobreza e os desdobramentos dela em projetos setoriais e sociais para os meios rural e urbano, resultando na consolidação do Grupo Banco Mundial como liderança da assistência financeira e da orientação política no âmbito internacional. Trazemos ainda à discussão uma prévia sobre o processo de aceleração do endividamento dos países da periferia do capital e o contorno de algumas ações de McNamara frente à instabilidade econômica e às tensões políticas que ocorreram no período de sua gestão. Por fim, buscamos problematizar o giro da instituição, do ponto de vista político e financeiro, diante da crise que se estabeleceu na década de 1970, desembocando nos programas de ajustamento e na neoliberalização do conjunto das políticas sociais. Destacamos ainda a inserção da Teoria do Capital Humano como orientação ao investimento no potencial humano, garantindo por meio da formação, a manutenção da ordem política como condição fundamental ao ajuste estrutural. Essa virada político-ideológica deslocou para a educação, substancialmente, a atribuição não apenas de operacionalizar as desigualdades sociais, mas agora também, tendo o conhecimento como principal fator de produção (o chamado capital intelectual), de alavancar a reestruturação capitalista neoliberal por meio do financiamento internacional, das reformas educacionais e a reorganização dos processos educativos no âmbito internacional. O percurso investigativo segue organizado com o objetivo de dissecar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em suas dimensões objetiva e ideológica. Fizemos uma exposição, com base nos documentos oficiais, da estrutura e do desenvolvimento do programa, localizando-o desde sua concepção no âmbito legislativo como adequação à agenda do Banco Mundial e à sua política de ajustamento estrutural, à divisão das ações entre os eixos de trabalho, como foi organizado. Além dos aspectos do financiamento e do monitoramento das ações por meio de avaliações em larga escala, explicitamos o lugar crucial que o Estado atribuiu aos professores para a garantia dos resultados esperados pelo Governo em atendimento às expectativas das agências internacionais. Posteriormente, iniciamos a apresentação do sociólogo francês, François Dubet, e de sua teoria da igualdade de oportunidades. A análise da sua obra *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades* (que serviu de referencial para a elaboração do Pacto) nos permite visualizar a atuação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como importante ferramenta de legitimação das contradições próprias ao modelo de sociabilidade capitalista, tanto no aspecto da qualificação mínima para o mercado e do desenvolvimento parcial das capacidades dos indivíduos, bem como na legitimação da lógica das desigualdades como óbvias e naturalmente postas. O modelo educacional que o sociólogo apresenta, inspirado na experiência francesa e nos ideários da Teoria da Justiça de John Rawls, influenciou, de forma substancial, as concepções e

prescrições políticas para a educação escolar dos sistemas educacionais dos países periféricos, aqui se destacando o Brasil. Seguimos ainda, em três seções posteriores, destrinchando a igualdade de oportunidades em sua relação com a meritocracia, a igualdade distributiva e a igualdade social das oportunidades, empenhados com a tarefa de apontar seus desdobramentos práticos e seus limites. Por último, estivemos engajados em expor o problema do fracasso escolar na perspectiva da igualdade individual das oportunidades, o que para o autor, sugere a prerrogativa para o aprofundamento das desigualdades e da exclusão sociais. O terceiro momento desta investigação apresenta um panorama da educação brasileira na trama político-econômica da virada do século XX para o XXI, período em que foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), objeto deste trabalho. Mantendo-o como ponto de partida, debatemos a questão da educação e da formação da classe trabalhadora sob o prisma da luta de classes, não como a reprodução de uma formação forjada para o consumo e na exploração, como é na sociedade capitalista, mas, ainda que se realize nela, como possibilidade de auxiliar a classe trabalhadora em sua organização e efetivação da revolução socialista. Como considerações sobre a pesquisa realizada, apresentamos uma síntese de toda a exposição, refletindo sobre as dificuldades que há em pensar uma educação para além de um mecanismo de dominação social - como ela é na sociedade burguesa. Antes, como prática social que auxilie a classe trabalhadora no desenvolvimento de sua consciência, na organização de suas lutas e no engajamento político que tenha a revolução socialista como horizonte. Todavia, destacamos que a ruptura radical com o modo de produção capitalista é o único caminho que pode, efetivamente, superar os antagonismos e as deformações que o atual modelo societário produz. É no interior da sociedade que produz o estranhamento, as desigualdades e a exploração que se torna possível a construção de uma consciência que a nega, a saber, a consciência de classe.

.....

*** Maria Artemis Ribeiro Martins**

Universidade Federal do Ceará - UFC. Fortaleza, Brasil

Resumen de ponencia

A ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A RUPTURA COM O MODELO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Ana Paula De Oliveira Corti

Este trabalho propõe uma análise crítica da Reforma Nacional do Ensino Médio no Brasil, proposta pelo governo Temer argumentando que ela rompe com o modelo de ensino médio como educação básica, consagrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

Antes de mais nada, é importante dizer que dada a aprovação recente da Reforma, a análise se limita aos aspectos propositivos da mesma. É sempre bom lembrar que a proposta de uma política pública, consubstanciada em seus documentos legais, não é sinônimo da política pública em si, enquanto fenômeno empírico complexo que envolve múltiplas variáveis nas diferentes etapas do seu ciclo de vida .

O argumento central que vou desenvolver aqui é que as proposições da Reforma trazem uma ruptura profunda na concepção de ensino médio como parte da “educação básica”, noção que foi de alguma forma elaborada e consensuada entre largo espectro de atores sociais e políticos na ocasião da aprovação da LDB de 1996- em que pesem todas as controvérsias envolvidas na aprovação desta Lei.

É sabido que o ensino secundário no Brasil, como de resto na maioria dos países, se constituiu com forte viés elitista e propedêutico (KANDEL, 1960). O desenvolvimento histórico da educação brasileira mostra que nos anos 1950 houve uma expansão do ensino ginasial, sobretudo nas regiões de maior dinamismo econômico e industrial (BEISIEGEL, 2006; ROMANELLI, 1997). Com a Lei 5.692-1971 o antigo ensino ginasial passou a ser integrado aos anos primários com a criação do ensino de 1º grau de oito anos, e o antigo ciclo colegial passou a ser chamado de ensino de 2º grau. Apesar das enormes críticas feitas à Lei 5.692-1971, sobretudo pela imposição da profissionalização compulsória no 2º grau, é necessário reconhecer que esta lei acabou por ampliar o tempo de escolarização obrigatória ao integrar o ensino primário com o ginásio e eliminar os exames de admissão. Após a medida foram implantados planos de reestruturação das redes físicas escolares nos vários estados brasileiros, para a oferta de 1º grau de oito anos num único estabelecimento de ensino . A consequência foi uma expansão no ensino de 1º grau. O aumento no número de concluintes do 1º grau ampliou a demanda efetiva para o ensino de 2º grau, que a partir dos anos 1980 passou a ser significativamente expandido nas redes públicas, atingindo nos anos 1990 o ápice deste processo com a inclusão, na década, de mais 4,5 milhões de adolescentes, jovens e adultos no ensino médio nacional.

Assim, um dos grandes impactos da controversa e contraditória Lei 5.692-1971 foi a criação das condições para a posterior massificação do ensino de 2º grau, enquanto este, propriamente dito, fragilizou-se diante de uma legislação irreal que não logrou êxito em fortalecer o ensino profissional, enquanto tentava, sem sucesso, descaracterizar o ensino propedêutico de formação geral. A Lei foi traumática e as

discussões que se seguiram à ela concordavam sobre seu fracasso. A questão que se colocava era sobre qual modelo defender para o ensino de 2º grau, diante da crítica às tentativas de instrumentalizá-lo como formação aligeirada para o mercado de trabalho, e da crítica histórica ao modelo propedêutico de formação das elites . A presença de um novo público trabalhador no 2º grau passou a ensejar muitas discussões nos anos 1980 sobre este novo perfil de estudante e sobre as necessárias adequações ao curso noturno. À visão do 2º grau como formação de mão de obra, opôs-se uma outra, que colocava o trabalho como princípio educativo para o ensino de 2º grau .

Predominou, nos debates do início dos 1990, um modelo de 2º grau como continuidade e aprofundamento do ensino de 1º grau. A concepção de um modelo de formação geral para todos, que na LDB de 1996 passou a ser considerada parte da educação básica, foi vitoriosa . Assim o marco legal consolidava um modelo democrático de ensino médio, visto como etapa necessária à formação de todo cidadão.

Assim, compreende-se perfeitamente que, oito anos depois, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 21, tenha avançado ainda mais em direção às aspirações dos educadores e estabelecido que a educação escolar, no Brasil, seria composta pela educação superior e pela educação básica, formada, agora, pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. (BEISIEGEL, 2006, p. 156)

A atual Reforma do Ensino Médio rompe com esse modelo e com este consenso, ao propor itinerários formativos distintos e ao diminuir a carga horária mínima, presencial e de formação geral para todos, de 2.400 para 1.800 horas, previstas na Base Nacional Comum Curricular. Além da redução de carga horária, a tendência de que a Base Curricular seja composta por habilidades e competências, e não por disciplinas, implica retrocesso na institucionalização das mesmas, que são espaços históricos de sistematização do conhecimento, tanto científico quanto metodológico. A diluição das disciplinas pode acarretar a desprofissionalização no seu ensino, gerando empobrecimento na formação dos alunos e rebaixamento da qualidade.

Certamente o modelo de ensino médio consagrado pela LDB de 1996 não foi ainda implementado dentro de condições mínimas de qualidade, em razão dos problemas estruturais que ainda pesam sobre esta etapa de ensino. Porém, a mudança do modelo, proposta pela Reforma, não incide sobre as dificuldades estruturais históricas, apenas as escamoteia desviando o foco para o currículo como um espaço de “redenção” de todos os problemas do ensino médio.

De acordo com a Reforma, os jovens terão que escolher, precocemente (aos 14 ou 15 anos de idade), seu itinerário formativo, mesmo sem ter clareza sobre o que ele significa em termos de conhecimentos e perspectivas de futuro. Afinal, a noção de educação básica no ensino médio implica a apresentação dos campos de saber, a criação de oportunidades de interação com os mesmos nas quais os jovens vão construindo suas identidades e seus projetos de vida. Trata-se de conhecer o mundo e conhecer-se a si mesmo.

A escolha precoce dos itinerários, ao contrário, instrumentaliza o conhecimento como algo “pragmático e útil”, que estreita, ao invés de ampliar, o horizonte formativo dos jovens. Nesse sentido é que os itinerários apresentados pela Reforma de 2017 são

sempre seguidos pela expressão “e suas tecnologias”, numa alusão à aplicabilidade técnica e produtiva do conhecimento.

Assim, o projeto histórico pelo qual lutaram gerações de educadores é abortado antes mesmo de ser concretizado em sua inteireza, na criação de um ensino médio público e para todos, que permita equalizar oportunidades entre as juventudes brasileiras.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. A qualidade do ensino na escola pública. Brasília: Liber, 2006.

BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Politecnia no Ensino Médio. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

CEDES. Revista Educação e Sociedade. vol.38 no.139 Campinas abr./jun. 2017.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: Planejamento e Políticas Públicas, n. 21, jun. 2000, p 211-259.

KANDEL, I. L. A nova modalidade de reforma educacional. In: Uma nova era em educação: estudo comparativo. Tradução de Clotilde da Silva Costa. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 27. n. 94, jan-abr. 2006., p. 47-69.

ROMANELLI, O. de O. História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1997.

TEIXEIRA, A. Educação no Brasil. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976.

TREIN, E.; CIAVATTA, M. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped, n. 24, set /out /nov /dez 2003.

.....

* Ana Paula De Oliveira Corti

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo IFSP. São Paulo, Brasil

Resumen de ponencia

A ATUAL REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DE CONSOLIDAÇÃO DE UMA HEGEMONIA CONSERVADORA: IMPLICAÇÕES DA DESQUALIFICAÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS NA FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES

*Ana Lima Kallás

As políticas e propostas educacionais em curso no Brasil nos últimos anos têm sido marcadas pela redução e desqualificação das disciplinas situadas no campo das ciências humanas e sociais. Esse processo se mostra visível em várias esferas: na redução dos tempos dessas disciplinas nos currículos escolares; no fim da obrigatoriedade de história, geografia, sociologia e filosofia na formação de nível médio; na piora das condições de trabalho e achatamento dos salários de professores da educação básica; na perseguição político-ideológica a professores em seus ambientes de trabalho e nas tentativas de suprimir a autonomia de disciplinas como a história em prol de formações mais amplas, que pincelam aspectos da história, afastando o conhecimento histórico escolar das questões teórico-metodológicas próprias da ciência histórica. Outros aspectos também se fazem presentes, como a censura ao debate sobre gênero e orientação sexual na educação básica, a presença do ensino religioso como elemento obrigatório na nova reforma curricular intitulada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a imposição, por medida provisória, de uma reforma do ensino médio discutida apenas com representantes do grande empresariado da educação.

Trata-se de um processo que em muito nos remete ao contexto das políticas educacionais brasileiras da década de 1970, ao longo do período ditatorial militar, contra as quais parte dos professores, em seu movimento de reorganização política nos anos 1980, se colocaram contra. Naquela conjuntura, os fóruns criados para debater as novas perspectivas do ensino de história apontavam para a crítica à diluição da história e da geografia em disciplinas como Estudos Sociais e Organização Social e Política do Brasil, bem como a formação aligeirada de professores em licenciaturas curtas em Estudos Sociais para atender à demanda de mercado, a perseguição política que seguia presente nas instituições de ensino, a permanência da disciplina de Educação Moral e Cívica, cujo conteúdo também inspirava o ensino da história, voltado para a memorização de conteúdos, fatos e datas ligados aos grandes personagens, à formação cívica e nacionalista (FONSECA, 2012). O sentido mais geral da reforma educacional encabeçada pelos governos militares na década de 1970 teve um caráter tecnicista e visava formar massivamente força de trabalho barata para atender às demandas do processo de industrialização em curso. Essa formação priorizou as disciplinas exatas em contraposição às disciplinas de humanidades, reforçando a dualidade educacional. Tal reforma foi acompanhada por uma reformulação das

relações de trabalho, com o fim da estabilidade no emprego e a criação do FGTS, por exemplo (SOUZA, 1981). Desenvolvimento, qualificação para o trabalho e eficiência eram as palavras-chave da formação proposta pelos governos militares.

Nosso objetivo neste artigo é refletir sobre os sucessivos ataques ao campo das humanidades nos currículos da educação básica em três momentos históricos: nos anos 1970, nos anos 1980 e 1990 e na conjuntura atual. Buscaremos analisar o processo de "despolitização" dos conteúdos das ciências humanas no currículo da educação básica a partir de mecanismos de força e consenso que marcaram o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Assim, entre 1980 e 2010 tomou lugar um movimento de reorganização da hegemonia burguesa a partir de reformas educacionais voltadas para a "construção da cidadania" e da "democracia restrita", que incorporaram, de forma ressignificada, demandas antigas dos educadores para melhorar a qualidade da educação. Nos anos 1970 e a partir de 2015 observamos formas distintas de reforma educacional, fundadas não tanto na construção de consensos, mas no uso de medidas autoritárias e pouco consensuadas.

Pensar as reformas educacionais a partir do processo de construção da hegemonia burguesa implica conceber a educação e a escola como espaços fundamentais de elaboração de visões de mundo e de formas de ser e agir diante da realidade, isto é, como lugares de produção do "homem-massa", de uma consciência política coletiva, tal como pensou Antonio Gramsci.

O historiador português Fernando Rosas (2016) analisa, no processo de implantação do neoliberalismo, a necessidade de uma preparação ideológica, na qual a memória histórica foi convocada para legitimar os processos em curso no presente. Isso teria levado a releituras ideológicas de acontecimentos considerados fundacionais de nossa contemporaneidade. Esse movimento esteve presente tanto na historiografia, quanto nos usos públicos da história feitos pela televisão, pelos governos, pelas redes sociais, etc, preparando uma nova hegemonia conservadora visível de forma internacional. Tal movimento, denominado "revisionismo" (que apresenta conceituações distintas e anteriores), em suas múltiplas expressões, teve como fio condutor o anticomunismo da Guerra Fria como paradigma e como chave de leitura da contemporaneidade. Trata-se de um movimento, que apesar de sua grande expressão atual, vem se desenvolvendo desde fins da década de 1980 e, no Brasil, faz parte de uma tradição política dos partidos de direita e de forças políticas conservadoras, as quais encaram qualquer direito adquirido como ameaça, colocando-o no plano da "ameaça comunista". A tradição anticomunista da direita brasileira se apresenta nas tentativas frequentes de recorrer à contrarrevolução preventiva (FERNANDES, 2005), isto é, de recorrer a saídas autoritárias diante de processo de avanço na conquista de direitos, reprimindo qualquer pressão social, mesmo que "dentro da ordem".

Nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, período da "redemocratização", a construção da hegemonia conservadora pela educação se deu nos mais diversos mecanismos de consenso da sociedade civil. Nesse período, a história e a geografia voltaram a ser disciplinas autônomas, tal como reivindicado pelo professorado. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforçaram a presença da iniciativa privada na educação bem como a importância de uma educação para a tolerância e para a pluralidade cultural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e 1998, primeiro documento curricular produzido após a ditadura, foi marcado pelas referências para a educação propostas

por organismos internacionais em meio a um período de aplicação de reformas neoliberais na América Latina. Na mesma linha da LDB, os PCN reforçaram duas grandes questões históricas: o respeito à diferença e as lutas por identidade; e as mudanças nas relações de trabalho a partir das inovações tecnológicas. O documento enfatizou a lógica das competências na educação e a racionalidade técnica e esteve amparado nos princípios proposto pela Unesco do "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser". A defesa da democracia, cidadania e pluralidade cultural tornaram-se palavras-chave da nova pauta hegemônica, que estimulou a pequena política em detrimento da grande política, tornando-se explícita na pulverização de movimentos de autoajuda, no reforço do conceito de democracia restrita, na ênfase em ações comunitárias pautadas por ONGs, na crítica à deficiência da coisa pública, na contraposição entre Estado e sociedade civil.

O desenvolvimento de uma nova hegemonia conservadora nos anos 1990 não se reduziu apenas à construção do consenso. Como o próprio Gramsci (2014) colocou, o conceito de hegemonia é utilizado para abordar formas combinadas de uso da força e do consenso, (...) sem que a força suplante em muito o consenso, mas ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria (...)"

(GRAMSCI, 2014: 96). Como colocou Lúcia Neves (2005), a privatização, a fragmentação e a focalização das políticas sociais a partir dos anos 1990 foram materializadas com a construção do "terceiro setor", também organizador de uma consciência coletiva na qual a igualdade é substituída pelo culto à liberdade individual. Junto à pulverização de novos espaços de construção do consenso, verificou-se o uso continuado da coerção em momentos de intensificação das mobilizações sociais, como a repressão às greves e manifestações contra as privatizações nos anos 1990.

Na conjuntura atual é possível observar com maior nitidez o uso da força suplantando o consenso. A reforma da educação e o novo ataque ao campo das ciências humanas, de forma a reduzi-lo, despolitiza-lo e desqualifica-lo, vêm acompanhados de outros mecanismos de força estampados no golpe parlamentar de 2016, no recrudescimento da violência policial nas periferias e favelas, na intervenção federal do Exército no Rio de Janeiro, na prisão ilegal e execução de militantes de esquerda, que reforçam o processo de desmantelamento de direitos trabalhistas, políticos e sociais em uma conjuntura de crise econômica. Temos, portanto, uma reforma educacional que vem sendo implementada mais uma vez de forma concomitante a uma reorganização do mundo do trabalho, acompanhada de reformas trabalhista e previdenciária.

Nosso foco será pensar historicamente os significados e impactos das atuais políticas educacionais no campo nas ciências humanas e sociais e seus desdobramentos na formação das novas gerações. Partimos da hipótese inicial de que os atuais ataques à área das humanidades implicam no encolhimento de espaços formais que possibilitam a reflexão crítica e a análise das relações passado/presente. Reforçam, portanto, além de uma formação tecnicista e precária, a emergência de outro regime político, talvez pós-democrático e diferente da "democracia blindada", com menos equilíbrio entre força e consenso, diferente, portanto, da conjuntura iniciada em fins dos anos 1980.

.....

*** Ana Lima Kallás**

Programa de Pós-Graduação em História Social da UFF PPGH - UFF. Niterói, Brasil

Resumen de ponencia

A EFETIVIDADE DE PROGRAMAS PÚBLICOS NA ÁREA ESCOLAR: ANÁLISE DO PROGRAMA PROINFÂNCIA E SEU IMPACTO NA REDE ESCOLAR NOS MUNICÍPIOS NO RIO GRANDE DO SUL

*Marília Ramos

A Efetividade de Programas Públicos na área Escolar: análise do Programa Proinfância e seu impacto na rede escolar nos municípios no Rio Grande do Sul

Marília Patta Ramos- Professora e pesquisadora do Curso de graduação e PPG em Políticas Públicas e PPG Sociologia da UFRGS. Pesquisadora pq Cnpq.

Introdução e Objetivos

É recente no Brasil a inclusão da faixa etária inferior aos sete anos nas políticas educacionais. Ao longo dos últimos 20 anos a educação infantil passou por forte processo de institucionalização. A promulgação de leis infraconstitucionais, a implantação de programas públicos e a criação de estruturas específicas vêm ampliando a incorporação dessas crianças ao sistema educacional (ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Ainda é desigual o acesso das crianças com 5 anos ou menos à escola, fazendo com que parcela considerável da população brasileira ainda não tenha esse direito assegurado: as crianças de 0 a 3 anos, as de famílias de renda baixa, e as residentes em áreas rurais, comunidades quilombolas e indígenas ou em assentamentos agrícolas. Por vezes, os limites etários normatizados (creche - de 0 a 3 anos e 11 meses; pré-escola - de 4 a 5 anos e 11 meses, conforme a LDB/1996) não são respeitados, fazendo com que existam “crianças fora de lugar” (ROSEMBERG, ARTES, 2012). Além da menor oferta, as crianças de 0 a 3 anos - principalmente as do meio rural - são matriculadas em escolas precárias quanto aos espaços, equipamentos e materiais pedagógicos, de acordo com a Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (BARBOSA et al., 2012), realizada em 2012 através de convênio entre o MEC e a UFRGS. Neste contexto surgiu o Proinfância em 2007. Por meio dele o governo federal destina recursos financeiros às prefeituras municipais (e ao Distrito Federal) para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas. Tendo como público-alvo as crianças de 0 a 5 anos de idade. O programa prevê, ainda, capacitação dos gestores e professores sobre a temática da educação infantil e sobre a metodologia de elaboração de projetos. Para se inserirem no PROINFANCIA, as prefeituras devem elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR) para construção de escolas de educação infantil e assinar o Termo de Adesão ao Programa. Dentre os critérios para a concessão da assistência financeira, conforme consta no artigo 3º da Resolução que cria o PROINFANCIA (BRASIL, 2007): observância dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e no caso de construção, concordância do

proponente em adotar o projeto executivo disponibilizado pelo FNDE. No caso de construção ou reforma, apresentação de documentos comprobatórios da propriedade do terreno, o qual deve ter área compatível com o projeto solicitado. Demanda mínima de crianças não matriculadas (conforme o censo escolar mais recente). Além do projeto de implantação, o município é responsável pela licitação da obra e pelo monitoramento da construção, devendo publicar as informações no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC) e pela aprovação de Plano de Trabalho pela Diretoria de Programas e Projetos Educacionais (DIRPE/FNDE). Com base no exposto acima os objetivos do artigo foram avaliar o impacto do PROINFÂNCIA no provimento de pré escolas no Rio Grande do Sul bem como identificar, nos municípios que aderiram ao programa, a provisão de pré escolas antes e após a adesão ao programa

Metodologia e resultados

Neste artigo, foram comparadas a provisão de pré escolas nos municípios participantes do Proinfância com outros municípios que não aderiram programa, no Rio Grande do Sul. Realizamos análises descritivas e multivariadas. Basicamente foi usado um modelo de regressão linear com a técnica da diferença da diferença. Apresentamos o desenho de nossa investigação de forma esquemática a seguir:

Antes de 2007 Após 2007

Aderiu ao PROINF X Aderiu ao PROINF

Não aderiu ao PROINF Não aderiu ao PROINF

O estudo envolveu o uso de uma base de dados com todos os municípios do RS no ano anterior ao PROINFÂNCIA (2007) até 2012. Tomamos como variável dependente a Diferença no % de pré-escolas municipais sobre o total de das mesmas após a implementação do Programa em comparação com período anterior (subtração ano após menos ano antes). A principal variável independente foi uma dicotômica onde 1 seria a participação no programa e zero não participação. As demais variáveis independentes foram: características socioeconômicas e demográficas, político-ideológicas, de capacidade fiscal da Prefeitura extraídas do Censo do IBGE. Tais variáveis foram utilizadas porque as municípios não são equivalentes, então precisamos levar em conta estas diferenças através de variáveis chamadas de controles. As análises descritivas mostram que ao adesão dos municípios não foi constante através do tempo, como ilustra o gráfico a seguir:

Os dados foram obtidos no IBGE e no INEP. Observamos, através das 5 modelos de análises estatísticas de regressão multivariadas (comparando sempre um ano do programa, 2008 até 2012, com o ano base, antes do programa) que o Programa não gerou impacto na provisão de pré-escolas em nenhum dos anos analisados. Ao buscarmos explicações para a não efetividade na provisão de pré escolas constatamos, via análise qualitativa do material veiculado pela imprensa e entrevistas com gestores, que houve uma série de problemas na implementação centrados basicamente na empresa contratada para realizar as obras de construção das escolas. Pelo menos 71 escolas estão com estruturas inacabadas há mais de dois anos. O problema ocorre em 47 municípios gaúchos. A empresa não cumpriu os prazos e usou material inadequado,

tendo sido alvo de auditoria por órgãos de fiscalização. A construtora adotou um método de construção pouco convencional. Foram utilizadas chapas prontas, de fibra de vidro, ao invés da construção tradicional de tijolos. A previsão inicial era de que cada escola fosse construída em até sete meses. Porém, a empresa abandonou o canteiro de obras. Das 208 creches programadas, apenas seis foram entregues desde 2012 no RS. Uma auditoria foi realizada pela equipe do TCU entre agosto e outubro de 2016 com o intuito de avaliar o estado das obras em municípios do Rio Grande do Sul - financiadas com recursos do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). De acordo com o relatório da auditoria, a inspeção visual das obras em andamento apontou uma série de defeitos nas obras. Em decorrência disso quase 19,4 mil crianças do estado, que poderiam ser atendidas por essas creches, não contaram com essa oportunidade no prazo previsto. Segundo TCE, faltam 172 mil vagas para atender demanda de educação infantil no RS.

Considerações finais

Acreditamos que pesquisas de avaliação de impacto como esta aqui apresentada sejam necessárias para pensarmos a continuidade de certo programas bem como garantir a transparência no uso efetivo de recursos públicos. Pesquisas de avaliação de impacto são urgentes para que possamos melhor distribuir recursos e tornar projetos mais eficientes, bem como para podermos ter uma visão panorâmica dos indicadores que a política visa atingir. Além disso, pudemos identificar, com a avaliação de impacto aqui apresentada, que a mesma deve ser sempre complementada com avaliações de implementação, mesmo quando os resultados sejam positivos, vale compreender o que na implementação foi feito que pode ser a explicação para o êxito ou falha no Programa. O estudo aqui apresentado poderá ser útil para as administrações públicas em diferentes esferas e para as coordenadorias regionais de educação em específico bem como na academia, como modelo de uso de técnicas quantitativas e a demonstração prática da necessidade de complementação com pesquisas mais qualitativas.

Referências Bibliográficas

ARRETCHE, Marta. Quem taxa e quem gasta: a barganha federativa na federação brasileira Revista de Sociologia e Política, Curitiba, n. 24, p. 9-27, junho 2005. (Dossiê Teoria Política) ARVATE, Paulo Roberto; AVELINO, George; LUCINDA, Cláudio Ribeiro. Existe Influência da Ideologia sobre o Resultado Fiscal dos Governos Estaduais Brasileiros? Estudos Econômicos, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 789-814, out./dez. 2008. BARBOSA, Maria Carmen et al. Oferta e demanda de educação infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012. BARBOSA, Maria Carmen; GEHLEN, Ivaldo; FERNANDES, Susana Beatriz. A oferta e a demanda de educação infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, Maria Carmen et al. Oferta e demanda de educação infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 71-105. BERMAN, Paul. El estudio de la macro y micro-implementación. In: VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. La implementación de las políticas. México: Miguel Ángel Porrúa, 2007. p. 281-317. BLOG DO PLANALTO. Governo construirá 718 creches do PAC 2; outras 54 foram entregues. Brasília, 24/03/2011. Disponível em: <http://blog.planalto.gov.br/governo-construira-718-creches-do-pac-2-outras-54-foram-entregues/2>. Acesso em: 24 maio 2013. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CANO, Inácio. Introdução à Avaliação de Programas

Sociais. FGV .2002

CARREIRÃO, Yan de Souza; KINZO, Maria D'Alva G. Partidos políticos, preferência partidária e decisão eleitoral no Brasil (1989/2002). DADOS - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 47, no 1, 2004, p. 131 a 168.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. Rev. bras. Ci. Soc., Out 2005, vol.20, n.59: 97-110.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS (IPEA). Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Capítulo 4: Educação. Br

.....

* Marília Ramos

Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Rio Grande do Sul - PPS/UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumen de ponencia

A FORMAÇÃO HUMANA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

*Crislaine Drago

*Dante Moura

Introdução

Objetiva-se neste trabalho analisar as concepções de formação humana presentes nas políticas brasileiras de educação profissional (EP) e nos documentos orientadores do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) - Campus Macapá, localizado na região norte do Brasil. Entende-se que as concepções de formação humana presentes nestes documentos são oriundas das forças sociais em disputa no processo de elaboração e implementação das políticas educacionais e sua apropriação pelos sujeitos responsáveis pela sua execução.

Não se pode, pois, desconsiderar as relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas no momento histórico em que são geradas e implementadas estas políticas. Neste sentido, entende-se que na sociedade de classes, as formas de organização do trabalho e as demandas para a formação dos trabalhadores são fatores que influenciam profundamente na elaboração das políticas educacionais.

Neste contexto, a EP é explorada pelo sistema capitalista como um instrumento capaz de prover a mão de obra necessária ao atendimento das demandas em tempos de flexibilidade e vendida aos trabalhadores sob a ideologia de promover sua inserção no mercado. Por outro lado, educadores, pesquisadores e instituições ligadas às lutas dos trabalhadores defendem a EP como caminho para a formação integral e para a emancipação dos trabalhadores.

Metodologia

O presente estudo fundamenta-se na análise dos documentos orientadores da política de EP no país e dos documentos orientadores do EMI emitidos pelo IFAP. Entre os documentos que regulamentam a EP, foram consultados a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências e o Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os Artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, entre outros.

Em relação aos documentos expedidos pelo IFAP, foram analisados a Proposta Pedagógica Institucional (PPI) constante no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2010 - 2014 e PDI 2014 - 2018); A Regulamentação do EMI; os Planos de Curso do EMI e os Relatórios de Gestão (de 2012 a 2016).

Resultados e Discussão

Parte-se neste trabalho da compreensão de que as políticas educacionais são ações de Estado que necessitam ser analisadas em seu contexto mais amplo, pois, “representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação” (Azevedo, 2004, p. 5). Assim, os programas e ações educacionais são parte de um conjunto mais amplo de políticas governamentais estabelecidas na relação com a sociedade civil e marcadas por uma determinada abordagem orientadora.

Desta forma, a definição e gestão das políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990 fundamentam-se na tentativa de promover a qualificação da força de trabalho desejada pelo capitalismo neoliberal e flexibilizado. Esta qualificação é pautada por uma formação pragmatista, com vistas à ocupação de postos de trabalho subalternos e precarizados para os quais se faz necessária apenas uma educação mínima.

Tais ações são redimensionadas no início dos anos 2000 no governo do presidente Lula, que institui programas e ações que buscam articular educação básica e profissional num processo formativo mais amplo dos trabalhadores. Este redimensionamento se deu a partir das reivindicações dos grupos contrários à política de utilização da EP como instrumento de formação aligeirada dos trabalhadores. A política de EP é, assim, marcada por concepções distintas de formação humana. Por um lado, tem-se um viés profissionalizante, fundamentado na pedagogia das competências e, por outro, uma concepção de EP fundamentada na perspectiva da formação humana integral, com base nos princípios da politecnia. Tais concepções, distintas e antagônicas, representam projetos societários com objetivos também distintos: um a favor da formação a serviço do desenvolvimento econômico a qualquer custo e outro a favor da formação integral e para a emancipação humana.

Os embates entre estas concepções são reflexos da correlação de forças que se estabelece no ciclo de definição de agendas, elaboração, implementação e gestão das políticas públicas no país. Para Moura (2013), já no processo de elaboração da LDB encontrava-se, de um lado, a defesa da educação geral integrada a uma formação geral para o trabalho, na perspectiva da politecnia; e de outro, a defesa pela separação entre ensino médio e EP, de cunho pragmático e que previa itinerários formativos distintos para cada fração do público a que se destinava.

A publicação do Decreto nº 2.208/1997 explicitou essa relação determinando a separação obrigatória entre o ensino médio e os cursos técnicos, revigorando a dualidade estrutural. Este dispositivo produziu uma forte crítica do meio acadêmico, mantendo-se em vigor de 1997 a 2004, contribuindo, juntamente com outras medidas do governo do presidente FHC para um grande retrocesso na educação brasileira, especialmente no ensino médio e na EP (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; MOURA, 2013).

Tal legislação foi revogada em 2004 por meio do Decreto nº 5.154/2004, no primeiro mandato do presidente Lula, após intensas discussões e debates desde 2003. Dos embates e debates, chegou-se a uma síntese considerada possível para aquele momento histórico, mesmo não sendo aquela desejada pelos defensores de nenhuma das concepções citadas.

Assim, no início dos anos 2000 ocorrem uma série de ações governamentais para promover a expansão da EP. Um marco importante da implantação desta política é a publicação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criava os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia.

Observa-se, pois, que a política de EP no Brasil traz consigo movimentos contraditórios, explicitando concepções e objetivos de formação distintos, de acordo com os interesses dos grupos sociais que participavam (ou eram excluídos) do processo. Para Araújo e Rodrigues (2011), a educação de modo geral e, em especial a EP, são campos de disputa em que predominam abordagens que buscam a conformação dos seres humanos à lógica da sociedade do capital, e outras que buscam a transformação social visando a superação desse modo de produção.

Considerações Finais

A análise dos documentos orientadores tanto da política de educação profissional quanto do ensino médio integrado no IFAP revelou concepções de formação humana distintas e antagônicas. Embora se anuncie em alguns documentos um caráter amplamente emancipatório, o desenvolvimento de competências é a estratégia metodológica adotada para se alcançar a preconizada formação crítica. Este caráter contraditório demonstra que o conceito de formação humana integral não está solidificado na instituição.

Referências

- AZEVEDO, J. M. L. de. A educação como política pública. 3 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.
- ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. do S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. In: _____ (Org.). Filosofia da práxis e didática da educação profissional. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 11 mar. 2017.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2012.
- MOURA, D. H. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: Implicações para o trabalho e para a educação. In: _____ (Org.). Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

.....

* Crislaine Drago

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Natal, Brasil

*** Dante Moura**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Natal, Brasil

Resumen de ponencia

A IMPLEMENTAÇÃO DA COMISSÃO DE VERIFICAÇÃO DA AUTODECLAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E AS REINVIDICAÇÕES DOS ESTUDANTES COTISTAS ATRAVÉS DA OCUPAÇÃO AKIOMBADA NA REITORIA DA UFRGS.

*Rita Bueno

Nas últimas décadas o Brasil vivenciou iniciativas do governo federal que propuseram políticas voltadas para a democratização e expansão da Educação Superior, tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em universidades privadas, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em universidades federais. Além disso, as universidades federais brasileiras, por meio de seus conselhos universitários, passaram a implantar ações afirmativas, tais como a reserva de vagas, ou se preferirem: cotas. Essas proposições estão permitindo a camadas da população que antes raramente ingressavam na Educação Superior, maior oportunidade de acessá-la. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) institucionalizou a política de cotas em 2008, quando ocorreu a inclusão dos primeiros acadêmicos pelo sistema de reserva de vagas, através da Decisão nº. 134/2007 do Conselho Universitário (CONSUN). Vale destacar que o embate político por parte de representações do movimento negro, lideranças e interlocutores indígenas, ativistas discentes, técnicos e docentes antecederam e suscitaram a adesão, culminando na supracitada decisão. Em agosto de 2012, as ações afirmativas em universidades públicas brasileiras tornaram-se uma política de Estado, com a aprovação da Lei nº 12.711, que garantiu no mínimo 50% das matrículas, por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, para estudantes oriundos do ensino médio público. Dentro desse percentual há subdivisões prevendo cotas com recortes econômico e étnico-racial.

Ao considerar esse contexto, tem-se como principal objetivo abrir um debate sobre a participação e a atuação dos movimentos sociais dos estudantes cotistas, na Educação Superior Pública Brasileira, em tempos de ações afirmativas. Para isso, traz-se um estudo preliminar realizado na UFRGS. Os procedimentos teórico-metodológicos assentam-se na análise de conteúdo das fontes: a) político-normativas e b) entrevista semiestruturada, para proceder a um estudo de caso institucional sobre a implementação da comissão de verificação da autodeclaração étnico-racial e das reivindicações estudantis através da ocupação “Akilombada” na Reitoria da UFRGS. Para dar tratamento teórico-analítico aos achados da pesquisa foi utilizado o conceito de Gestão Democrática da Educação (Brasil, 1988 e 1996; UFRGS, 1995) e de Justiça Social proposto por Fraser (2010). Sposito (1999, p. 17) ressalta a importância dos estudantes participarem politicamente dos contextos de decisões, retomando as reflexões do ângulo dos atores coletivos juvenis, sobretudo para aquela parcela que, do ponto de vista de sua origem, recentemente teve acesso ao sistema de ensino

superior público. Nancy Fraser (2001, 2006, 2007 e 2010) e (Gerwirtz e Crib, 2011) apontam para possibilidades em lidar com as consequências práticas, referindo sobre a importância das políticas locais - no interior das instituições, pautadas na participação e na responsabilização deliberativa e consultiva dos grupos anteriormente subordinados, como um dos princípios da justiça social. Apontam que as decisões não podem ser vistas como responsabilidade exclusiva do Estado, pois requerem o reconhecimento das diversas identidades e modos de associação/participação inclusivo e não marginalizador. Até mesmo, porque, precisam refletir sobre as peculiaridades e diversidades no âmbito local das políticas educacionais, para que sejam formuladas e implementadas de/para as realidades sociais existentes.

No dia 15 de março de 2018, realizou-se uma visita à ocupação Akilombada da Reitoria da UFRGS. Naquele momento os estudantes já estavam acampados há 8 (oito) dias no saguão do prédio. Primeiramente, realizou-se uma conversa informal sobre o cenário da ocupação. Num segundo momento, consultou-se a respeito da formalização das informações através de entrevista semiestruturada e gravada. Os estudantes sinalizaram a existência de um setor de comunicação, que concordou com a proposta, inclusive autorizando a utilização dos conteúdos obtidos para estudos e apresentações de trabalhos acadêmicos. Ao respeitar o comprometimento ético com os valores que permeiam este tipo de trabalho, ressalta-se que os dados individuais estarão sob sigilo - serão mencionados apenas os espaços a partir dos quais o entrevistado está falando; e para referir-se ao estudante que concedeu a entrevista, será utilizado o nome fictício de: Ajani (que significa: aquele que luta). O roteiro semiestruturado utilizado para realização das entrevistas apresentou cerca de seis questões que correspondiam, basicamente, a três eixos temáticos de investigação, tais sejam, verificar: 1) o surgimento, as pautas e a organização dos movimentos sociais de estudantes cotistas em tempos de ações afirmativas; 2) as reivindicações e (re)existências pautadas na ocupação akilombada da Reitoria da UFRGS; 3) as redes de apoio e conexões com outros movimentos sociais (estudantis e não-estudantis), organizações, partidos políticos, dentre outros. Nessa sondagem inicial, realizou-se apenas 1 (uma) entrevistas com duração aproximada de 30 (trinta) minutos, transcrita e utilizada para as análises.

Dentre as principais reivindicações da ocupação, estava a revogação das portarias 799/2018, 800/2018 e 937/2018 da Reitoria da UFRGS, que caso vigorassem em sua integralidade, as consequências seriam a falta de representação discente na comissão recursal de verificação da autodeclaração étnico-racial e desconsideração dos critérios técnicos para atuação da comissão, os quais foram construídos através da participação social - por deliberação e decisão democrática instada em âmbito local e nacional ao longo de 2017. Ademais, conforme mencionado por (Ajani, 2018), ocorreria o esvaziamento e a perda de sentido da política de ações afirmativas, especialmente em relação as vagas reservadas para a população negra, já que permitiriam que pessoas brancas, que não sofrem qualquer tipo de preconceito e discriminação, ocupassem as vagas destinadas ao sujeitos de direito - os negros. Ao relacionar os referenciais de gestão democrática da educação e de justiça social com o objeto empírico, percebe-se que a UFRGS, embora apresente progresso nas pautas de participação e de responsabilização deliberativa e consultiva dos grupos anteriormente subordinados, ainda possui um modelo de gestão educacional permeado pelo conservadorismo - que aflora novamente em períodos de tensão social e econômica, como na atualidade.

Nesses momentos, destaca-se a importância dos movimentos sociais internos e externos, para lembrar que estamos vivendo em uma democracia, mesmo com todas suas fragilidades.

.....

*** Rita Bueno**

Faculdade de Educação da UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Porto Alegre, Brasil

Resumen de ponencia

A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO DOS SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR

*Eliane Menegotti

*Fátima Anise Rodrigues Ehlert

*Lúcia Fernanda Ramires Felix

Analisaremos, no presente trabalho, o processo de autoavaliação institucional realizado na rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (REE-RS), por meio da implementação da política do Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Rio Grande do Sul (SEAP/RS) no período de 2012 a 2014, bem como as consequentes interpretações e movimentos protagonizados pelas escolas. O SEAP/RS é uma política pública do Estado do Rio Grande do Sul que tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino gaúcho. Discutiremos o contraponto entre o conselho escolar, como instrumento de participação dos diferentes segmentos na escola, e a gestão escolar democrática, considerada como estratégia política para a gestão pública. A implementação da política foi analisada através do ciclo de políticas proposto por Richard Bowen, Stephen Ball e Gold Ann, abordados por Jefferson Mainardes (2006). Conforme Mainardes (2006, p.48), “[...] essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”. Seguindo esta perspectiva, a preocupação da abordagem incide sobre a formação do discurso da política, bem como sobre a interpretação não passiva dos atores implementadores que relacionam o texto da política à prática. A abordagem propõe, ainda, um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais, os quais se encontram inter-relacionados: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Há um movimento de “recontextualização”, no contexto da prática, que parece “englobar processos de resistência, subterfúgios e conformismo”, dentro e entre as arenas da prática, dessa forma evidenciaremos tensões e conflitos entre os discursos nessas arenas. A metodologia utilizada resulta de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e de entrevistas realizadas em nove escolas da REE-RS. O estudo utilizou-se de pressupostos teóricos da sociologia da educação e, nesta perspectiva, de conceitos que colocam a gestão escolar democrática relacionada diretamente a participação da comunidade escolar, formuladas especialmente por (WERLE, 2003; PARO, 2012; BATISTA 2016; entre outros). Compreendemos a própria capacidade de participação dos segmentos escolares implicado no exercício coletivo de interação política bem como na formulação e implementação de políticas educacionais. De acordo com Batista (2017), por meio da organização dos conselhos escolares a comunidade escolar e local pode participar diretamente na gestão administrativa, pedagógica e financeira das escolas públicas. Entendemos, portanto, que a participação dos diferentes segmentos da comunidade através do conselho escolar viabiliza uma prática de gestão democrática,

contudo, a função do conselho escolar tem se caracterizado ao longo dos anos como um território híbrido, interceptado por diferentes atribuições. A diversidade de ações desenvolvidas na prática, conectadas a difícil realidade das escolas públicas gaúchas, revelam que as fragilidades levantadas pelas escolas em conseguir a participação dos segmentos na implementação do SEAP-RS são sintomáticas. Com base nas nove entrevistas, é possível afirmar, que as escolas veem no conselho escolar uma parceria a ser potencializada. A escola está envolta em uma burocracia que exige muito tempo e atenção da gestão, o que dificulta a realização de um trabalho participativo, pois é um trabalho que exige reuniões, assembleias, planejamento coletivo e tempo para que as decisões possam ser compartilhadas a partir das múltiplas opiniões. O ponto de partida dessa autoavaliação era a escuta da comunidade escolar através de um diagnóstico colaborativo, o qual possibilitaria uma ação mais pontual do Estado e das escolas para superar os problemas enfrentados. Ao serem questionadas sobre a participação do conselho escolar, identificamos que as escolas relacionam o conselho escolar mais ao segmento pais, sem percebê-lo como um colegiado que tem representação de todos os segmentos da comunidade escolar, e que deveria analisar as situações da escola em conjunto com a direção. As questões propostas pelo SEAP-RS, sendo assim, de forma dialógica e reflexiva pretendiam oportunizar um debate a partir das ideias de cada segmento. Quando questionados sobre como ocorreu à participação do conselho escolar, encontramos um foco no segmento pais e sua dificuldade de participação, justificada pela falta de tempo e pela falta de conhecimento, por não possuírem nenhum tipo de capacitação específica, consideram-se incapazes de contribuir com a gestão escolar, percebidos, pelos entrevistados, como um temor deste segmento ao participar das decisões administrativas, financeiras, pedagógicas e políticas da escola. De acordo com as entrevistas, as escolas enfrentam muitas dúvidas a respeito de como buscar a efetiva participação dos pais, uma vez que, quando se pensa em gestão democrática da escola, está implícito a participação de toda a comunidade escolar, representada pelos diferentes segmentos (WERLE, 2003). Entendemos que colaborar com a produção do campo que entende a participação como promotora da justiça social auxilia nas reflexões das escolas e da comunidade escolar, de modo que tais contradições deixem de ser demasiadamente imobilizadoras, como parecem estar sendo em muitas escolas do Rio Grande do Sul, especialmente em se tratando de escola pública em que ainda prevalecem as relações verticais, de comando e submissão, seja pela postura autoritária do diretor (PARO, 2012), seja pela falta de tempo dos profissionais da educação com cargas horárias exaustivas em mais de uma escola, desdobrando-se em reuniões e planejamento, sem tempo para pensar e refletir sobre a realidade vivida. Esta exaustão faz com que as relações de diálogo, de reflexão e de decisão coletiva sejam comprometidas. A comunidade escolar deve acreditar na possibilidade de mudança, que passa pelo pensar, pelo ser e chega ao fazer, implicando em desacomodar-se. A política do SEAP-RS proporcionou um momento de reflexão aos profissionais da educação num processo de construção participativa. Pensar a escola como um espaço dialógico, coletivo, de tomadas de decisão, de emancipação, de cidadania, de aprendizagem, de pesquisa, de conhecimento e de construção requer gestores comprometidos com a gestão democrática. Conforme Batista (2016, p.140) é acertado, portanto, pensar em "justiça escolar como justiça social". Isso se verifica, nos termos de "paridade de participação dos segmentos da comunidade escolar e local, nas decisões do Conselho

Escolar", enquanto núcleo normativo de políticas escolares, que são planejadas e implantadas coletivamente. Nesse sentido o SEAP-RS foi uma política pública importante como espaço de reflexão, de diálogo, de avaliação e de construção de novas possibilidades de atuação de todos os envolvidos na gestão escolar, como forma de repensar o projeto político-pedagógico e outras formas de participação de cada segmento. Concluímos com esta pesquisa, que os desafios encontrados pelas escolas pesquisadas são um sintoma da fragilidade que as instituições estaduais têm encontrado na concretização da gestão democrática, bem como a necessidade de aprimorar as funções do conselho nas decisões do fazer escolar, para a melhoria na qualidade do ensino público como promotor de justiça social, através da participação dos pais, professores, funcionários e alunos.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática; Avaliação Participativa; Ciclo de Políticas.

.....

*** Eliane Menegotti**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, Brasil

*** Fátima Anise Rodrigues Ehlert**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, Brasil

*** Lúcia Fernanda Ramires Felix**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, Brasil

Resumen de ponencia

A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAS) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA); PARA A CLASSE TRABALHADORA.

*Sheila Leal

*Sheila Kaline Leal Da Silva

Este trabalho objetiva compreender o papel das políticas públicas de educação no ensino superior pautando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAS) na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e suas contribuições na vida dos discentes que são usuários, fazendo uma reflexão do quanto a conclusão dos cursos de graduação realizados pelo discente tem relevância na construção e reconstrução social da região. O sudeste do Pará está localizado na região amazônica, que historicamente sempre foi palco de exploração, tendo em vista que a história de ocupação da região, é permeada por particularidades como a implantação dos grandes Projetos, da questão indígena e dos conflitos de terra, latifúndio e exploração mineral, essa dinâmica reflete o avanço do grande capital, materializado nos grandes projetos. A metodologia usada foi qualitativa e quantitativa, com pesquisa bibliográfica, pautada a partir da teoria crítica. O trabalho de campo se materializou com a aplicação de questionário e entrevista semiestruturadas, com os usuários do programa de assistência estudantil da UNIFESSPA, e também com membros da PROEX. As transformações societárias dos últimos anos em especial na última década, onde as mudanças dos paradigmas sociais entram em curso em um novo momento histórico contribuíram de forma significativa para a democratização do ensino superior no Brasil. Tais afirmações são sustentadas partindo do processo acelerado de globalização das transformações tecnológicas e de uma nova concepção de Políticas Públicas que se materializam com o processo de redemocratização do país e também ditado pela crise do capitalismo mundial que exigiu dos países do chamados pobres, subdesenvolvidos reformas e mudanças para se adequar a reestruturação do sistema capitalista então entra em curso uma reorganização no papel das Políticas Públicas de Educação Superior no Brasil e a proposta de expansão sobre o viés da democratização do ensino superior proposta pelo Estado. Deste modo, compreender como o Estado vem formulando, implementando e executando, Políticas Públicas de Educação Superior no Brasil e que papel tais Políticas cumprem na UNIFESSPA através do Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAS. É importante considerar, que a forma como as Políticas Públicas são elaboradas e implementadas tem relação direta com o tipo de Estado que a referida sociedade dispõe, esse executa as Políticas Públicas de acordo com seus interesses. (CLAUSS OFFE 1984). A metodologia usada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, que foi norteadada pela leitura e compilação de vários textos de autores clássicos e atuais que evidenciam desde a concepção de políticas Públicas e do

Estado, assim como o contexto do surgimento das mesmas até os dias atuais, dessa forma artigos e revistas que tratam do tema da educação superior até sua proposta de democratização pelo Estado, legislações entre outros, a pesquisa de campo se materializou com a aplicação de questionário e entrevista semiestruturada com os discentes usuários do Programa de Assistência, assim como com membros da PROEX que coordenam e gerenciam o programa na universidade, foram realizadas pesquisas em sites do PNAS, UNIFESSPA, MEC, CEPAL e IBGE, quarenta e três entrevistas foram realizadas com os discentes do programa através de questionário, entrevistas semiestruturadas com a equipe técnica dentre esses o coordenador e Assistente social do programa de Assistência Estudantil da UNIFESSPA, Uma assistente social que atua na Assistência e o diretor do programa. A constituição de 1988 também conhecida como constituição cidadã exerce um papel importante na materialidade das Políticas Públicas, e através dela, que tais políticas ganham status de direito, saindo da esfera mais assistencial, é com os governos petistas e a existência de um novo pacto social proposta pelos mesmos, o que reverberou nas políticas públicas educacionais, foi nessa perspectiva que a pesquisa que deu base a este trabalho de conclusão de curso, apresentou como objetivo geral compreender o PNAS como instrumento de democratização do acesso e permanência a universidade, fazendo reflexões sobre o papel que a educação ocupa na ordem societária, tendo em vista que vivemos em um sistema capitalista onde cada vez mais se ampliam as desigualdades sociais e cresce um contingente que não tem acesso à saúde, educação, alimentação e assistência, e quando tem é de forma precária e pontual, então os programas de redistribuição de renda ganham relevância, várias foram às estratégias utilizadas pelo Estado para reordenar o acesso da população a esses serviços e de certa forma com a ascensão de novos partidos ao poder como ocorreu com o Brasil em 2002, com a eleição do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva um novo pacto social e firmado.

.....

* Sheila Leal

Universidade federal do sul e sudeste do pará-UNIFESSPA. Marabá, Brasil

* Sheila Kaline Leal Da Silva

Universidade federal do sul e sudeste do pará-UNIFESSPA. Marabá, Brasil

Resumen de ponencia

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL ENTRE MUDANÇAS CONTRADITÓRIAS

*Cibele Maria Lima Rodrigues

*Karla Wanessa Carvalho De Almeida

*Patrícia Maria Uchôa Simões

A Educação Infantil brasileira está inserida entre ações governamentais de ausência, rupturas, descontinuidades e contradições que apregoam escolhas conceptivas subjacentes às decisões. Nos últimos anos, o contexto da Educação Infantil passou por um processo de mudança discursiva na política. Esse deslocamento foi possível devido ao modelo desenvolvimentista dos últimos governos, que buscaram equacionar na pauta política demandas econômicas e sociais, através de um discurso com ampla cadeia de equivalência na identificação dos sujeitos. Neste sentido, o artigo tem como objetivo indicar algumas das mudanças e contradições discursivas que permeiam a política de Educação Infantil no Brasil. Nosso pressuposto, é que as concepções expressas na política são produtos das contradições ideológicas e hegemônicas, e apresentam-se como fruto da negociação discursiva estabelecidas no jogo político, no ato de sua construção, e que, portanto, são fixações provisórias das relações de poder e hegemonia.

Esse jogo é composto de um lado por representantes das forças hegemônicas e econômicas (organismo internacionais, empresários, sujeitos políticos) que desde os anos 90 seguem a lógica neoliberal e constroem discursos unificatórios de políticas de educação a nível global, cujos pontos nodais são aprendizagens básicas, primeira infância, educação básica, paridade de gênero e qualidade. E do outro lado, são compostas por forças de resistências as sedimentações do discurso dominante (movimentos sociais), que buscam através da disputa pelos sentidos da política resignificar os termos conceptivos, identificando a Educação Infantil enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução e com qualidade social, no caso específico de nosso artigo, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Assim, ambos os discursos, antagonizam mudanças contraditórias nos perfis das políticas educativas para a infância brasileira.

Nesse jogo político são expostas as marcas hegemônicas do processo de colonialidade política, econômica e cultural que estão impregnados nas estruturas sociais e intersubjetivas, que insistem em apregoar os discursos históricos e políticos de subalternização. Especificamente no que diz respeito às crianças, observa-se que nas relações de poder, as crianças estiveram na condição de objetos e que seus modos de saber e ser estiveram em posição periférica. Deste modo, a colonialidade torna-se nosso ponto de partida problematizador das concepções dominantes sobre a infância e seu atendimento educacional. Na nossa análise utilizaremos os conceitos de hegemonia, representação e antagonismo de Laclau e Mouffe (2015) para explicar a influência e a construção do discurso da política como espaço de possibilidades e de

significantes vazios. Contaremos com as contribuições da sua teria de discurso, e com os estudos de Quijano (2005), Ianni (2003), Boito Jr. (2006), Kramer (1995, 2000), Rosemberg (1984, 2002) na reflexão dos elementos conjecturais dos governos do Brasil e do atendimento as crianças de 0 a 6 anos como fomentadores discursivos e representação da Educação Infantil política.

Nesse sentido, o atendimento as crianças de 0 a 6 anos historicamente esteve ligada a Filantropia e a Caridade Cristã, posteriormente, assume um caráter político ligando-se a Assistência Social. Entretanto, a educação Infantil como política educacional tem seu ponto de inflexão na década de 90 com a Conferência Mundial de Jontien. Induzidos pelo discurso da conferência, nessa década, houve a inserção da educação das crianças de 0 a 6 anos na agenda política brasileira, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, que apesar da produção de Leis concebendo a Educação Infantil como direito, e de consubstancia-la com documentos que visava auxiliar na ultrapassagem da concepção assistencialista para uma perspectiva de direito educacional, a educação infantil esteve longe de ser prioridade, ficando limitada somente ao papel, pois não foi alvo de investimentos financeiros no seu governo.

Entretanto, no governo de Lula e Dilma, a Educação Infantil passa a vivenciar uma corporificação enquanto primeira etapa da educação básica e essencialmente como campo político. Esse movimento foi possível através de uma abertura dialógica com os movimentos sociais, em especial com o MIEIB, que e sua intervenção propositiva na disputa pela pauta de Educação Infantil conseguiu no jogo político introduzir sentidos novos na política. No período dessa extrema interlocução as ações do governo são elaboradas de modo, a conceber a Educação Infantil como Política, reafirmando seu caráter público, laico, emancipadora, com qualidade social e valorização dos seus profissionais, lhe garantindo financiamento, e interseccionalidade. Com a instituição do Programa Proinfância (2007), cujo objetivo era promover a assistência financeira para municípios e Distrito Federal para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para a educação infantil, visando à expansão da rede de serviços de creches e pré-escolas. E sua incorporação ao Programa de Aceleração do Crescimento 2, PAC-2, em 2010. O governo brasileiro inscreveu o atendimento das crianças de 0 a 5 anos como uma prioridade. Com vista a concretizar a meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecia a universalização da educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos até 2016 e a ampliação da oferta de educação em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2024.

Os dados do censo escolar no período de 2011 a 2016 mostram que as matrículas em creche cresceram 56,6%. Na faixa etária adequada à pré-escola (4 e 5 anos), o atendimento escolar é de 84,3% (77,3% e 91,4% para as populações de 4 e 5 anos, respectivamente). Neste sentido, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apontam que no período de 2005 a 2015 as crianças brasileiras que têm entre 4 e 5 anos ganharam mais oportunidades de acesso à educação infantil. Em 2015, das 10,3 milhões de crianças brasileiras com menos de 4 anos, 25,6% (2,6 milhões) estavam matriculadas em creche ou escola. Entretanto, 74,4% (7,7 milhões) não frequentavam esse tipo de estabelecimento nem de manhã, nem à tarde. O problema persiste ainda no atendimento da Creche, pois apenas 25% das crianças com menos de 4 anos frequentam creche. Cerca de 3,1 milhões de crianças com até 3 anos de idade (ou 30,4% desse grupo etário) frequentam creche. Segundo o IBGE, os dados de 2015 da

Pnad mostram que a taxa de frequência de crianças de 4 a 5 anos na pré-escola está em 84,3%, a taxa de atendimento nessa faixa etária é de 90,5%. No caso das crianças com menos de 4 anos, apenas 25,6% estavam em creches.

Rosemberg (2013) chama-nos a atenção para a divergência nos dados apresentados entre o Censo Escolar e Pnad, colocando as distinções sobre o processamento, evocados ao cálculo de idade, cujo principal ponto consiste no conceito de idade utilizado; data de referência do Censo Escolar e data de referência dos levantamentos domiciliares. E considera baseada em (KAPPEL, 2008, p. 10) “as pesquisas domiciliares estão captando mais informações sobre a realidade do atendimento educacional às crianças do que o Censo Escolar, principalmente no caso daquelas com menos de 4 anos de idade”.

Mesmo diante de divergências de cálculos, os estudos apontam que a Educação Infantil começa dá passos concretos rumo à ampliação do atendimento, respalda no direito da criança. Entretanto, a gestão atual (que assumiu por meio de um golpe de estado) desenvolve ações contrapostas, inicialmente restringe os “gastos” com Educação por meio da PEC do Teto dos Gastos Públicos, limitando, por 20 anos, os investimentos em educação, e fazendo com que Plano Nacional de Educação não tenha condições de se concretizar. Lança o Programa Criança Feliz, coordenado pela primeira-dama Marcela Temer, cuja proposta embasa-se em uma concepção assistencialista que retira o valor do direito ao atendimento educacional com qualidade, e voltando ao discurso assistencialista. Em seguida, aprova uma Base Nacional Curricular Comum, a exemplo de outros países, com implícitas referências a uma escolarização precoce das crianças. Este novo cenário desenvolve-se com forças hegemônicas dominantes que representam retrocessos nos direitos sociais já conquistados.

.....

*** Cibeles Maria Lima Rodrigues**

Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ. Recife - PE, Brasil

*** Karla Wanessa Carvalho De Almeida**

Fundação Joaquim Nabuco. Recife - PE, Brasil

*** Patrícia Maria Uchôa Simões**

Fundação Joaquim Nabuco. Recife - PE, Brasil

Resumen de ponencia

A RUPTURA DA DOXA NO LONGA QUE HORAS ELA VOLTA: NOTAS SOBRE A REPRODUÇÃO CULTURA NO CAMPO ACADÊMICO.

*Mariana Martinelli De Barros Lima

A apresentação pretende arguir sobre as condições de possibilidade da ruptura do discurso ortodoxo, em decorrência das mudanças de estratégias de reprodução dos agentes das classes populares e médias brasileiras para o acesso ao ensino superior. Como objeto de análise, para tanto, utilizaremos o longa-metragem brasileiro *Que horas ela volta?*, de direção da cineasta brasileira Anna Muylaert, de 2015. O contexto no qual a discussão se insere e que é plano de fundo do longa são as práticas de Estado no sistema de ensino universitário brasileiro, no primeiro decênio dos anos 2000. A hipótese que encaminhamos é de que a mudança no acesso e o aumento da produção de diplomas com a entrada das classes populares na universidade possibilita as mudanças nas visões de mundo, nos discursos e nas estratégias de classificação dos agentes. Destarte, a apresentação será dividida em dois momentos: (i) a análise do filme *Que horas ela volta?* como expressão dos efeitos das práticas de Estado nas estratégias, visões de mundo e discursos dos agentes. Versando, centralmente, sobre a trajetória diacrônica e sincrônica da personagem Jéssica, pois ela rompe com a lógica de reprodução cultural e social via sistema de ensino (BOURDIEU, 1970) (ii) exposição das políticas educacionais promovidas, no primeiro decênio dos anos dois mil, pelo Estado brasileiro no sistema educacional universitário. O longa *Que horas ela volta?* possui um roteiro que se apresenta à primeira vista como um drama familiar, manifestado a partir da chegada da personagem Jéssica, vinda da sua cidade natal em Pernambuco, região nordeste do Brasil, para passar uma temporada em São Paulo na casa da família de classe média alta para a qual sua mãe, a personagem Val, trabalha há vinte anos como empregada doméstica. A motivação do deslocamento é o desejo

do ingresso no ensino superior, que ela pretende cursar na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), na Universidade de São Paulo (USP), considerada uma das instituições

mais renomadas da América Latina. Essa prospecção da personagem é muito distinta, e esse é

o cerne dos conflitos que se desdobram no filme, do desejo que sua mãe teve a décadas atrás,

quando se deslocou do nordeste para trabalhar como empregada doméstica em São Paulo.

Assim diante da presença de Jéssica, demonstra-se a premissa dramática do longa-metragem,

centrada no conflito entre dois modos de reprodução de posições socioeconômicas e de suas

distintas estratégias de classificação via sistema de ensino, de acordo com uma leitura sociológica da praxeologia, proposta por Pierre Bourdieu.

A densidade da trama possui um forte diálogo com o contexto nacional no período do primeiro decênio dos anos dois mil e com os mecanismos de ação do "poder simbólico", que se

desvela na recepção da filha da empregada doméstica, ganhando aos poucos tons de tensão

manifesta entre os personagens, a partir do momento em que Jéssica passa a questionar a

forma pela qual o espaço se estrutura e as condições trabalhistas às quais sua mãe foi submetida todos estes anos. Essa postura da personagem demonstra um posicionamento

heterodoxo que rompe com a expectativa do devir "da origem social, para o qual a "doxa é

entendida como uma ortodoxia - uma verdade neutra, universal e inquestionável. O espaço da

casa que pode ser entendido como metonímia do espaço social, é projetado com a fronteira

entre "a piscina e o quartinho da empregada, sustentada pelo jargão nacional "quase da

família", que objetivamente é uma "denegação, "imbuída de violência simbólica e da reiteração

da exclusão no interior da casa.

O conflito entre as personagens que se manifesta a partir da tensão gerada por esses questionamentos é, objetivamente, o choque entre um "habitus em estruturação reflexiva, que,

portanto, rompe o "devir "de sua origem social, e os demais "habitus em conformação com a

lógica de reprodução. O confronto entre "habitus distintamente estruturados e estruturantes

serão versados por meio de três atos que recortam a realidade fílmica, em que as relações

entre as personagens e a relação delas com o espaço se modificam: um primeiro momento de

naturalização do arbitrário cultural, em que os ?habitus das personagens engendram práticas pautadas na lógica da reprodução, seguido de um momento de reposicionamento heterodoxo, após a chegada da personagem Jéssica, em que há o reconhecimento da contradição oriunda do discurso naturalizado, e um último momento de crítica reflexiva. Assim, a interpretação sociológica da narrativa nos permitir analisar as mudanças sociais via sistema de ensino, pelo prisma dos processos e mecanismos de ação do ?poder simbólico. ?No qual, na dimensão dos agentes, a ruptura com reprodução social e cultural da personagem Jéssica, carrega as condições de possibilidade de mudanças, nas dimensões das disposições, dos discursos e das visões de mundo dos agentes, acerca das regras que regem o espaço social. Na dimensão institucional, por sua vez, possui condições de possibilidade de alterar a reprodução social e cultural do campo acadêmico. Ademais, o ?événement - incidente - na trajetória de Jéssica e o seu reposicionamento - heterodoxo - para as estratégias de acesso ao ensino universitário não podem ser analisados sem que consideremos o impacto das práticas de Estado no primeiro decênio dos anos dois mil. Esses efeitos podem ser mensurados no aumento do número de matrículas nas universidades - privadas e públicas - de 1,7 milhões em 1995 para 6 milhões em 2010 (AGUIAR, 2016:2013). Considerando apenas as universidades federais o aumento foi de 11% ao ano, já que entre 2001 e 2010 houve um aumento de 90,1% das matrículas?. As políticas públicas que tornaram possível essa mudança, são, ?grosso modo?, o Programa Universidade para Todos (Prouni), de 2005, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) de 1976, ampliado no Governo Lula, e o aumento de campi das universidades federais, ao longo dos dois mandatos do Governo Lula, intensificadas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007.

.....

*** Mariana Martinelli De Barros Lima**

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas . Pós-Graduação de Filosofia e Ciências Humanas . Universidade Estadual de Campinas - IFCH/UNICAMP. Campinas-SP, Brasil

Resumen de ponencia

ABRINDO-SE VEREDAS: ENTRE VULNERABILIDADES E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE DESCONSTRUÇÃO DA INVISIBILIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO

*Simone Cabral Marinho Dos Santos

A presença da escola numa comunidade ou em um assentamento rural, constitui uma perspectiva de futuro e autoafirmação do grupo em relação ao seu entorno. A escola é a principal mediadora dessa relação de pertencimento, que não termina na demarcação de um lote de terra. É objetivo deste artigo discutir como a educação, baseada nos preceitos da diversidade dos processos produtivos e culturais, formadores dos sujeitos humanos e sociais, pode servir de instrumento de reconhecimento e visibilidade social dos sujeitos do campo, a partir de pesquisa realizada no espaço escolar.

O espaço escolar estudado foi a Creche Espaço da Alegria, localizada no Assentamento de Santa Agostinha, município de Caraúbas, estado do Rio Grande do Norte (RN), Brasil. Pactuada como ação prioritária para o Assentamento pelo Colegiado do Território do Sertão do Apodi (RN), em especial, pelos sujeitos que moram no Assentamento, a demanda por uma escola localizada no espaço rural não é só uma resposta ao contexto que situa o seu inevitável desaparecimento, mas também se traduz em reconhecimento da participação da sociedade local na questão da educação. É, pois, fruto da mobilização local dos atores e da necessidade de criar novos espaços de intervenção social no domínio da educação no quadro da territorialização do espaço rural, que nos faz pensar sobre o sentido da escola e sua importância para que crianças, nela, se mantenham.

Para entender o trajeto, a forma e as condições concretas e viáveis da sua construção, trazemos para a discussão: o contexto da formação do Assentamento Santa Agostinha; o sentido e o significado da proposta pedagógica de educação contextualizada de educação infantil; o papel da escola no assentamento, seus desafios e as vulnerabilidades de implementação e desenvolvimento; para, em seguida, refletir sobre as possibilidades de desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo por meio da prática educativa. Nessa travessia, as contribuições de Axel Honnet (2001; 2003) e Nancy Fraser (2001) sobre reconhecimento social, Boaventura Santos sobre participação social (2003, 2008) e Jessé Souza (2003, 2006) sobre o tratamento dos invisíveis sociais nos forneceram as bases para imprimir visibilidade a essa prática educativa tencionada por valores e sentimentos de autoafirmação.

O conhecimento produzido nos conduziu a perceber o que estava socialmente invisível: uma escola pensada, demandada e executada no assentamento rural, pretensamente diferenciada de um modelo hegemônico de educação. A vereda que se apresenta para o fortalecimento de uma educação contextualizada, capaz de

contribuir para a desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo, precisa ser questionada e dialogada.

As conquistas alcançadas em função do processo de organização e participação social, procuraram desconstruir as condições de inferioridades e sentimentos de isolamento, sob o reconhecimento de que os sujeitos se educam quando exercitam a capacidade de fazer escolhas e refletir sobre elas.

Neste espaço, o processo educativo decorre da sua capacidade de incorporar-se à dinâmica da sociedade, integrando-se ao impulso de suas demandas e reivindicações socioculturais. Foi dessa forma que, por meio da experiência vivenciada na atuação do Colegiado Territorial Sertão do Apodi, percebemos a intencionalidade da ação e do conhecimento que circundam os sujeitos do campo que ali vivem em busca da desconstrução da sua condição de inferioridade social

A pauta da educação ainda não se traduz em agenda anunciativa prioritária de um projeto de sociedade e de emancipação humana no Território. Contudo, o espaço do Colegiado ao procurar desenvolver essa sensibilidade que informa a educação como prática social formal e não formal, contribui para construção de saberes orientadores de novas práticas sociais, ganhando, paulatinamente, dentro do Território ares de visibilidade e perspectivas de uma atuação comprometida com a territorialização de práticas educativas construídas nas experiências cotidianas e na escola.

No Território detectamos que a escola é o centro da dinâmica social. Ela assume um viés valorativo ao construir referenciais formativos para o indivíduo ou para o grupo por inserir-se nas questões e desafios da comunidade, em um processo permanente de desconstrução das diferenças, convertidas em desigualdades as quais foram submetidos os sujeitos do campo. Podemos dizer ainda que, ela é o locus privilegiado das discussões que envolvem a sociedade local. Mas, é na atuação do Colegiado do Território que brotam resistências e é na organização de como agir em grupo coletivamente que ocorre a luta pela superação da condição de desigualdade social, processo dinâmico, conflituoso e coletivo.

A escola, todavia, é referência para se perceber o vínculo com a diversidade da vida humana presente nos valores, nas atitudes, nos comportamentos e nas tomadas de decisões, enfim, na produção social de sua existência presenciada nesta pesquisa nos momentos iniciais da formação humana.

.....

* Simone Cabral Marinho Dos Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Pau dos Ferros UERN. Pau dos Ferros-RN, Brasil

Resumen de ponencia

AGUDIZACIÓN DE LA POLÍTICA NEOLIBERAL EN LA EDUCACIÓN: MACROPOLÍTICAS Y MOVILIZACIÓN SOCIAL.

*Cielo Andrea Velandia Pérez

Los encauzamientos del modelo neoliberal han establecido políticas y reformas jurídicas que inciden en las realidades económicas, sociales y culturales del país, éstas se definen desde una mirada trasnacional a partir de lineamientos generales y condiciones que deben adoptar los Estados - Nación para no ser excluidos de la economía global.

Para Estrada (2004) La triada entre la Organización Mundial del Comercio, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, “se encargan del diseño y la implantación de un orden neoliberal [?] cuya función consiste en garantizar que las orientaciones de política se cumplan en lo esencial en todos los rincones del planeta.” (p. 444).

Situación, que obliga a dar respuesta a las recomendaciones dadas por organismos supranacionales. El Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE, han trazado las dinámicas educativas del país, las cuales se materializan acciones legislativas y programas educativos que profundizan un modelo privatizador y consumista, aspectos que agudizan la crisis de la educación pública y fomenta la calidad vista desde la rentabilidad, según el sindicato del magisterio nacional, la Federación Nacional de Educadores, FECODE (2017),

"este modelo considera que los países que requieren préstamos para solucionar sus déficits fiscales deben realizar una serie de ajustes financieros en lo que se ha denominado financiación de la demanda, que consiste en establecer unos criterios técnico-instrumentales para medir y cuantificar los costos por cada estudiante, los espacios por estudiante en el salón de clase, el número de profesores por grupo los indicadores de eficiencia, eficacia, contabilidad, pago por mérito, incentivos, en un afán delirante por medirlo todo para tener información que permita construir indicadores de calidad a la manera de las empresa" (p. 4)

La cita anterior, denota la lógica empresarial impuesta desde los organismos se limitó a discursos financieros que se potenciaron en los años 90, los cuales se constituyeron en verdaderos manifiestos de privatización y mercantilización Estrada (2002). Para Svampa (2009) en las primeras décadas del siglo este modelo instaló las reformas jurídicas que agudizaron las dinámicas sociales, ante esta situación y retomando el trabajo de Estrada (2004), este actuar reflejó una doble dimensión: la primera ligada a los cálculos económicos y relegada a los bienes mercantiles, con discursos de cobertura, oferta, demanda y calidad y la segunda, ligada al “disciplinamiento social”,

entendido desde la cultura y pedagogía del consumo y del mercado, haciendo énfasis en la productividad, el individualismo y la competencia.

Para el caso colombiano, es necesario ubicar el trabajo de Estrada (2002), García (2011) y Martínez (2011), quienes ejemplifican esta lógica reformista con la expedición del acto Legislativo 01 de 2001 y la ley 715 de 2001, la cual reformó la Constitución Nacional y unificó la situación fiscal y participación de las entidades territoriales a través del Sistema General de Participaciones (SGP) reduciendo los dineros para cada municipio y afectando directamente la financiación en temas de salud, educación y saneamiento básico. Según Martínez la Ley 715, “se convirtió en el ordenamiento jurídico que legalizó la entronización del esquema neoliberal de desarrollo en el sector educativo, cuya primera expresión era trasladar buena parte de la responsabilidad financiera a las entidades territoriales, y con ello, un nuevo deterioro de la política social porque se limitó el acceso a la educación pública: ahora los padres tendrían que asumir “nuevos costos educativos”. Así pues, para los autores mencionados, el 2001 se convierte en un año clave que materializó el modelo fiscal y permitió la idea reformista, situación que se fortaleció con las políticas instaladas desde 2002 a 2009 en los gobiernos del presidente Uribe.

En los documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), dichas leyes soportan las dinámicas de descentralización como un mecanismo necesario para fomentar la financiación y la gestión por parte de las Entidad Territorial (ETC), estrategia establecida con la Ley 715 la cual determinó los lineamientos metodológicos y jurídicos que llevaron a cabo dicha distribución de recursos, y además fundamentó los planes sectoriales y en las estrategias institucionales de los periodos venideros. Así pues, para el periodo de estudio 2009- 2015, las recomendaciones dieron respuesta a una segunda fase del modelo neoliberal. Para Svampa (2009) el inicio de la segunda década del siglo XXI, fomentó una concepción extractiva - exportadora materializada en la explotación minera, la agroindustria y la formación limitada al capital humano y el consumo, aquí, es preciso retomar las dimensiones establecidas por Estada (2004), la primera, la económica definió el acontecer político y financiero, mientras que la segunda incidió en el tema educativo y cultural.

Por lo anterior se hizo necesario reconocer cómo la política pública aterrizó la intencionalidad neoliberal y a modo de contextualización la investigación exploró el cómo se materializaron los postulados de la macropolítica e incidieron en el ámbito educativo, esto permitió un acercamiento a aquellas políticas que puntualizaron en las recomendaciones de la OCDE. Un ejercicio que permitió identificar los discursos y prácticas impuestas desde el mercado; elementos clave para dar lectura a la movilización social de los actores educativos y sus procesos de confrontación.

El desarrollo de este artículo se articula con el desarrollo del Observatorio de Acciones Colectivas por la Educaición y la Pedagogía en Colombia (OACEP), vinculado a la Universidad Pedagógica Nacional, quien da uso de un archivo de los documentos oficiales, los cuales se sintetizaron y tematizaron para dar relación a las coyunturas y lecturas que dinamizaron la contienda política durante el periodo y será el insumo para presentar ponencia.

.....

*** Cielo Andrea Velandia Pérez**

Universidad Pedagógica Nacional UPN. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: DIREITO HUMANO BÁSICO VERSUS VULNERABILIDADE EDUCACIONAL

*Leyla Menezes De Santana

O texto em tela apresenta reflexões relativas à pesquisa “Trajetórias de educadoras populares na educação do campo: um olhar decolonial”. Trata-se de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, nordeste do Brasil. Por se tratar de uma pesquisa em curso, que tem como pano de fundo a trajetória de mulheres alfabetizadoras de jovens, adultos e idosos, o que expomos aqui é um recorte teórico acerca desta alfabetização enquanto um direito humano básico e um desafio a ser assumido por todos nós, pois sabemos das ressonâncias da vulnerabilidade educacional na vida das pessoas que ainda não tiveram acesso à leitura e a escrita, mas que de maneiras múltiplas utilizam a cultura oral, gerando conhecimentos de vida próprios.

A origem deste estudo perpassa o meu itinerário de vida. Como voluntária engajada na Pastoral da Criança (Organismo de Ação Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB) e com experiência como professora da educação básica, sem trajetória com alfabetização de adultos, fui convidada a coordenar o Projeto de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Sergipe, nordeste brasileiro, entre os anos de 2008 e 2011. Para isso foi necessário mobilizar pessoas e minimamente orientá-las acerca da metodologia do projeto, que evidenciava em seus manuais e cartilhas a proposta freireana.

Foi no desenrolar dos encontros e das atividades que fomos nos constituindo educadoras. Imersas num ambiente cujo princípio básico era a politicidade e a dialogicidade, aprendemos a conhecer o nosso contexto social para atuar como agentes de transformação da realidade existente. No cotidiano das viagens no Estado de Sergipe e fora dele, nas visitas às comunidades em que o projeto era desenvolvido, me chamava à atenção o envolvimento das educadoras no processo de alfabetização de jovens e adultos, principalmente porque seus fazeres docentes não haviam sido apreendidos na academia, mas eram oficiados como práticas pedagógicas no que parecia assumir como missão. Este “quefazer” popular ecoava e ecoa como um esforço sobremaneira de contribuir com acesso à alfabetização como direito, por meio de iniciativa oriunda da sociedade civil.

Vale considerar que, atendendo a um preceito constitucional e com uma ação direta sobre a problemática do analfabetismo, o Estado vem proporcionando, por meio dos seus programas, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia. Porém, a persistência do analfabetismo como um fato social é perceptível para quem perambula por locais fora do eixo das capitais brasileiras, ou pelas periferias das metrópoles e confirma-se nas estatísticas. Os dados da Pesquisa

Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015) apontam que o Brasil possui 8% da população de 15 anos ou mais analfabeta, o que corresponde a 12,9 milhões de pessoas. No caso da população da região nordeste, esta mesma pesquisa aponta para um número ainda maior, que corresponde ao dobro do índice nacional: 16,2% da população é analfabeta. O Anuário Socioeconômico de Sergipe/UFS (2017, p.39) mostra que no Estado de Sergipe o percentual de pessoas acima de 14 anos analfabetas é de 17,1%, ou seja, para cada cem sergipanos, dezessete não sabem ler e escrever. Tais indicadores sinalizam para a insuficiência de esforços em torno do acesso universal à alfabetização.

Numa sociedade onde a escrita é um meio substancial utilizado para estabelecer relações, para produzir e registrar conhecimentos e informações, como ficam as pessoas que não sabem ler e escrever? Com efeito, essa habilidade humana baliza as relações de poder e de participação social, assim como de inserção no mundo contemporâneo. Paulo Freire, no livro “Ação cultural para a liberdade” (2001, p. 59) afirma que “aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se o mundo, de criar, de decidir, de optar.”. Desse modo, promover a alfabetização é garantir o direito em dizer a palavra, é promover a comunicação com as pessoas e com o mundo, é integrar os sujeitos a processos sociais justos e equitativos.

Podemos salientar que esse acesso a processos sociais dignos e igualitários se dá, consideravelmente, por meio da alfabetização, sendo esta o primeiro passo na conquista do direito a educar-se. Alfabetizar é dotar o sujeito de expressão política e instrumentalizá-lo para participar da construção democrática e das decisões acerca da sua existência. É indiscutível a importância da alfabetização como direito e como condição primeira para o exercício efetivo dos demais direitos proclamados constitucionalmente ou na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos. Arriscamo-nos em afirmar que além de um direito humano básico, a alfabetização também é decisiva no enfrentamento da pobreza e na distribuição inadequada dos recursos necessários à sobrevivência.

.....

*** Leyla Menezes De Santana**

Universidade Federal de Sergipe - UFS. São Cristóvão-SE, Brasil

Resumen de ponencia

AMBIVALÊNCIAS IDENTITÁRIAS NA CONTEMPORANEIDADE: UMA PERSPECTIVA SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS IDENTIDADES NO CURRÍCULO ESCOLAR

*Esther Pinho

O presente trabalho é resultado da etnografia realizada durante os anos de 2013 à 2015, privilegiou a observação direta, conversas informais, bem como entrevistas. Dialogaremos de modo contrastivo a experiência empírica com o Currículo Mínimo de Sociologia (2012) em corroboração das novas metas da educação, propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE-2014).

A esfera pública brasileira é dotada de uma lógica hierárquica e universalista, enquanto que o espaço público é hierárquico e antigualitário, com fim numa totalidade integrada. Esta lógica contrastiva refletirá nas leis que são feitas pensando em indivíduos a quem o sistema “se impõe a pessoa como parte integrante de sua consciência” (daMatta, 1997) em oposição a ideia de pessoa a quem “o sistema individualista sofre uma espécie de curvatura, deixando que nele possam operar os valores das relações pessoais” (daMatta, 1997). Em contrapartida, tomamos a construção identitária como oriunda do contraste e o espaço público escolar como sendo uma arena pública (Cefai; Mello; Reis; Berocan, 2005) em que os jovens vivenciam disputas e enfrentamentos, de rivalidades e associações entre grupos e pessoas.

Assim, temos como objetivo refletir e compreender como a instituição escolar tem contribuído para a inclusão das diferentes identidades sociais e “harmonizado” seus conflitantes pertencimentos dentro de um mesmo espaço, sendo este público, laico e igualitário, por excelência.

1. A escola no papel ou o papel da escola?

O currículo é perpassado por uma disputa política e ideológica entre uma perspectiva crítica-reflexiva e tecnicista. A falta de “tradicionalidade” da sociologia abre espaço para uma disputa de poderes e contradições em seus fins úteis. Ou seja, o currículo mínimo será tomado como instrumento necessário para a “invenção da tradição” sociológica escolar.

“Esse exemplo mostra como a Sociologia aplicada no Ensino Médio, apesar de sua obrigatoriedade garantida pela LDB, precisa “inventar sua tradição”, inclusive em relação ao reconhecimento de conteúdos fundamentais e um conjunto de habilidades e competências que sirvam como referências. Esse seria um passo importante na tarefa de legitimar a Sociologia no Ensino Médio, pois como disciplina de obrigatoriedade ainda recente na grade curricular, ela ainda enfrenta obstáculos para sua consolidação definitiva, como o discurso tecnicista que insiste em questionar sua relevância, bem como a importância da reflexão e do senso crítico para o exercício da

ciudadania.” (currículo mínimo 2012).

Os interesses governamentais vão ser mais explicitados no PNE - Plano Nacional de Educação - consiste em um conjunto de estratégias, metas e diretrizes que perduram dez anos para a educação do país, ou seja, transcende os propósitos do governo em gestão, o que implica na sua incorporação nos Planos Plurianuais. Este se divide em quatro grupos, os quais contribuirão para o seu fim último que “é a garantia constitucional do direito à educação, com equidade e valorização das diversidades que compõem a riqueza social e cultural do nosso país.” (Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014).

O PNE e o Currículo Mínimo explicitam o caráter de uma sociedade preocupada em garantir um “Brasil, país de todos”, o qual procura assegurar os direitos individuais nos espaços públicos, já que este é apropriado de forma pessoal, garantindo assim uma igualdade fundamentada na diferença (Kant, 2011).

Portanto, os documentos propagam uma “ideologia da harmonia” (DAMATTA, 1979; KANT DE LIMA, 2001) que ambicionam estabelecer nas relações hierárquicas existentes no espaço público, a partir da identificação das diferenças, enquanto as igualam por meio de categorias homogeneizantes, com fim na evitação dos conflitos. Deste modo, as identidades diferenciadas devem ser configuradas a partir “do olhar dos dominantes para construir sua identidade pessoal, os indivíduos oriundos das camadas populares urbanas brasileiras não compartilham uma identidade coletiva autônoma e forte.” (Ricardo Mayer, 2008).

2.1 A escola em seu campo de ação

Os sistemas classificatórios são expressões impregnadas da lógica condutora da sociedade a qual ele está inserido, “mas desde que esta organização da mentalidade coletiva exista, ela é suscetível de reagir à sua causa e de contribuir para modificá-la” (Durkheim; Mauss, 1981). Eles estão submetidos a incerteza, fluidez e instabilidade das ações sociais, diante das operações críticas que permitem múltiplas leituras sobre as categorias sociais e múltiplos usos das mesmas pelos atores nas situações de conflito e controvérsia (Mota, 2011).

A partir das incursões a campo foi notável como vocábulos como “viado” e “piranha” estão presentes e transitam numa linha tênue entre o insulto moral (Cardoso de Oliveira, 2011) e um simples vocativo, entre os jovens.

Durante uma das aulas de sociologia, enquanto a professora aplica o conteúdo no quadro, os alunos aproveitam para conversar e contam como foi o final de semana. No meio do falatório uma aluna grita do fundo da sala, para que todos da turma pudessem ouvir, algo sobre um rapaz sentado na primeira fileira: “Sabem quem eu vi na igreja domingo, ao lado do padre? Lucas¹. Aqui na escola ele é filho de satã”. A risadaria toma conta da turma e uma outra aluna acrescenta: “aqui ele é viado, lá ele é homem.” A aluna que incitou o assunto pede que a colega fale baixo, a respeito da suposta homossexualidade do Lucas. A notícia tomou conta da aula, os alunos só falavam sobre isso, enquanto zombavam do Lucas, ele mantinha-se o tempo todo calado, até que uma das meninas volta a alterar a voz dizendo: “o problema não é ele ser coroinha e sim viado.” Em contrapartida os alunos costumam chamar uns aos outros de “viado” frequentemente, ao invés de chamar pelo nome, “viado, chega aqui”, “piranha, o que a professora escreveu ali.”.

Nota-se que um mesmo vocábulo compartilha ambíguas moralidades, o qual a priori, numa sociedade patriarcal como a brasileira, era sinônimo de insulto a condição sexual

masculina, mas que com a emergência de discursos e vocabulários políticos e simbólicos que enfatizam positivamente o reconhecimento de identidades diferenciadas nos espaços públicos, a categoria vem sendo ressignificada, por influência desta disputa por direitos. Com isso, a categoria “viado” encontra-se em seu processo de atomização (Durkheim; Mauss, 1981) tornando-se uma classificação em movimento, devido seus significados serem atribuídos de acordo com o contexto, refletindo as ambivalências identitárias existente na contemporaneidade, advindas da ideia curricular de que a “diferença e a identidade só existem numa relação mútua de dependência do que não é (a diferença) e vice-versa” (SILVA, Tomaz Tadeu, 2007). “Isto porque o pressuposto aqui é de que qualquer cultura se realiza na permanente atualização e recriação deste sistema de diferenças, o que inclui as diversas possibilidades de sua própria modificação e a alteração permanente de suas fronteiras simbólicas, só podendo ser cristalizada e isolada analiticamente.” (Lahud, 1997, p.25). O multiculturalismo liberal que perpassa o atual modelo educacional, explicitado no currículo mínimo, deixa intacta as relações de poder com a suscitação das diferenças. Explicita, assim, a precarização da reforma escolar numa dimensão moral dos conflitos que perpassa a institucionalização da igualdade, perceptível no modo como os atores coordenam seus discursos e flexibilizam as categorias em detrimento da cordialidade. Mecanismo utilizado nos discursos para silenciar os conflitos, de modo denegar a diferença.

As disputas entre as “práticas discursivas” e as “práticas institucionais” desencadeiam conflitos, os quais precisam ser harmonizados para que não haja uma desestabilização das posições sociais já estabelecidas e para isso lançam mão da objetivação do sujeito. Em outras palavras, os documentos oficiais trazem um conceito do que é ser diferente, de modo, a priori, normatizar as nuances advindas do processo de subjetivação. Ao conceituar os saberes das diferentes identidades (étnica, gênero, religiosa, etc.) tratá-lo-ás como dispositivo político, e a uma dinâmica cíclica do poder, na medida que os ofícios incluem a diversidade, com sua ideologia harmônica, os sujeitos tornam-se mais livres para reagir com novas manifestações de suas identidades, fugindo das ideias conceitualmente disseminada. Portanto, “se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade em todo lugar.” (FOUCAULT apud MAGALHÃES, 2008, p.13).

Considerações Finais

Procurei ao longo deste trabalho, compreender como lógicas ambivalentes são acionadas para a justificação de uma noção que se pressupõe unitária: identidade. Em primeira instância é preciso entender que as contrariedades não são relações exclusivas, mas construtivas, atribuindo mobilidade a identidade do sujeito, logo, esta não é estável e univalente.

Para haver congruência entre os sujeitos, ocorrerá uma relação dialética entre as “práticas discursivas” e a “práticas institucionais”, resultando em conflitos, que segundo Marilene Chauí é uma característica da sociedade democrática; estes não resultam em exclusão para com o outro, mas na metamorfose social.

Por meio da dialética o ser entra em contato com o objeto e modifica a si (Hegel, 1807). Pode-se dizer, então, que as relações contrastivas, por intermédio do conflito, propiciam aglutinação e o exercício democrático, resultando em uma autonomia dos sujeitos, mas não independência.

.....

*** Esther Pinho**

Universidade Federal Fluminense UFF. Niterói, Brasil

Resumen de ponencia

ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN LA NORMATIVIDAD COLOMBIANA RESPECTO A EVALUACIÓN DOCENTE.

*José Yesid Cruz Pinto

Análisis crítico de las prácticas discursivas en la normatividad Colombiana respecto a evaluación docente.

Partiendo de la sospecha de que aquellos ideales en pro de la educación, por los que se luchó con el Movimiento Pedagógico de 1982 en Colombia, han sufrido una ruptura o un proceso de transformación en el cual se han ido opacando por los fines políticos, se ha querido realizar ésta investigación. En ella se desea hacer un análisis del discurso normativo que rige la evaluación docente con el fin de dar cuenta de aquellas prácticas discursivas que privilegian particulares formas de sujeto en los docentes de matemáticas. Para ello se hará uso de herramientas foucaultianas en análisis del discurso, puntualmente su Arqueología del saber.

PLANTEAMIENTO DE LA TEMÁTICA O DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el año 1982 se presenta un suceso sin precedentes en Colombia, el cual buscó reivindicar las condiciones para el maestro, el estudiante y la escuela. Se denominó Movimiento Pedagógico y según Tamayo (2006) se constituye en el acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), dicho acontecimiento es de suma importancia en la medida de que por primera vez se le considera al maestro como un sujeto portador de saber y constructor del mismo, y no como un simple asalariado más al que se le ordena como hacer su trabajo. Para Mejía (citado en Tamayo, 2006) el Movimiento Pedagógico surgió de la confluencia de cuatro procesos históricos:

1. La reforma curricular que se pretendía imponer por parte del Ministerio de Educación Nacional.
2. El auge de los Movimientos Sociales que intentaban construir Proyectos Alternativos.
3. La emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga y
4. Con la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer.

Como se puede apreciar el Movimiento Pedagógico nace como respuesta a la imposición de modelos educativos (reforma curricular), los cuales eran de tipo conductista y contravenían muchas de las nuevas propuestas pedagógicas que se

gestaban en las universidades del país, además de la invisibilización de los actores del proceso educativo (estudiante y docente), como sujetos con toma de decisiones, con conocimientos propios producto de su devenir histórico, para ser vistos desde una perspectiva “Taylorista” más como objetos de trabajo susceptibles de ser mejorados para aumentar su producción.

El Movimiento Pedagógico tuvo una gran cantidad de consecuencias, muchas de ellas superlativas, otras no tanto, pero para el planteamiento de este problema de investigación es de interés el hecho de que sus discusiones sobre la pedagogía, el maestro y las instituciones fuese un referente en la concertación de la Ley General de Educación: Ley 115 de 1994 (Tamayo, 2006), un estado que deseaba imponer su forma de hacer las “cosas” en la escuela, accede a tener en cuenta a los verdaderos conocedores de lo que es educar, tanto por quienes lo vivían a diario en su rol de docente y discutían con estudiantes de “carne y hueso”, como los que en su quehacer investigativo se preocupaban por contribuir a la educación colombiana.

Ahora, la problemática de ésta investigación surge de la incertidumbre de si aquello tan admirable que confluyó en los años 80, se está dando en el momento histórico actual, si bien hoy día no se impone una forma de educar, si se piensa que en la forma de evaluar a los docentes se quieren priorizar cierto tipo de sujetos, que no necesariamente tiene de trasfondo un fin pedagógico sino que proviene de fines políticos tanto nacionales como internacionales.

Éste análisis tiene como fin poner en manifiesto las practicas discursivas respecto a la evaluación de profesores de matemáticas, presentes en la normatividad desde el Movimiento Pedagógico, y esto para establecer qué tipo de sujeto se desea priorizar en dicha normativa. El anterior planteamiento lleva a proponer la siguiente pregunta orientadora:

¿Qué mecanismos de subjetivación se encuentran en los discursos instituidos en la normatividad que rige la evaluación docente?

OBJETIVO GENERAL

Dar cuenta de prácticas discursivas que se construyen desde el movimiento pedagógico al momento actual respecto a la evaluación de profesores de matemática, para establecer cómo estas exigencias constituyen cierto tipo de sujetos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Examinar de forma rigurosa la normatividad que rige la evaluación docente en Colombia desde que se dio el Movimiento Pedagógico hasta el año 2017.
- Realizar un análisis arqueológico sobre los aspectos normativos que regulan la evaluación docente de profesores de matemáticas.
- Delinear posibles formas de sujeto que la normatividad sobre la evaluación propone respecto al profesor de matemáticas.

.....

*** José Yesid Cruz Pinto**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas UDFJC. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

ANÁLISIS DIDÁCTICO Y CURRICULAR EN UNA FORMACIÓN DE AVANZADA

*Marcondes Freire Montysuma

RESUMEN

El presente trabajo pretende establecer un vínculo entre Curriculum y Sociedad, dando una definición de las categorías con que se va a trabajar. Se establecen mediaciones entre las diversas definiciones que asume el Curriculum en la Sociedad y en la escuela, procurando rescatar el papel social del Profesor, Alumnos y Técnicos. Se concibe el Curriculum como un conjunto de conocimientos científicos y culturales, que hay que ubicarlos en su tiempo histórico. Finalmente se hace sugerencia para un Curriculum de enseñanza de avanzada, en la escuela “Manuel Sanguily” que se propone formar estudiantes consiente de su tiempo histórico y su responsabilidad para con la Sociedad.

La categoría Curriculum es particularmente nueva, de uso relativamente reciente entre nosotros. “Ni el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua ni el de María Molinar lo recogen en su acepción pedagógica”. Y está relacionada con la concepción filosófica, política y cultural. Es guía de la experiencia que el alumno obtiene en la escuela, ha sido considerado también como programa de actividades planificadas, debidamente secuencial, ordenadas metodológicamente en función de los resultados de aprendizaje pretendidos; como un plan cuyo objetivo es reproducir la escuela en función de una determinada sociedad.

“Ordenando el conjunto de definiciones, acepciones y perspectivas, el curriculum puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados:

☐ El punto de vista sobre su función social, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.

☐ proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferente aspectos, experiencias, contenidos, etc..

☐ Como la expresión formal y material de un proyecto que debe presentarse bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencia para abordarlo, etc..

☐ Hay quienes lo entienden como un campo práctico. Al entenderlo así supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y la práctica en educación.

☐ También se refieren a él quien ejercen un tipo de actividad discursiva académica e investigativa sobre todos estos temas.” (J.G. Sacristán, 1989:15 - grifo del autor)

El curriculum es visto como ideología, Althusser lo considera como forma de transmisión diferencial, que es garantizada por el hecho de que los niños de las distintas clases sociales abandonan la escuela en diferentes momentos de los niveles escolares. Los que no terminan la escuela “asimilan” las actividades y valores propios

de las clases subalternas y los que culminan serían socializados en el modo de mirar el mundo propio de las clases dominantes.(Moreira & Silva, orgs. , 1994:24)

En el primer momento el curriculum es visto como una orientación, que se impone desde arriba, como resultado de las ideas que se tienen sobre la sociedad, lleno de ideología y que no es rebatido por los que reciben esta ideología.

“Un refinamiento de esa visión se amplía en por lo menos tres dimensiones. En primer lugar, la ideología difícilmente tendría efectos si no contase con algún consentimiento de los involucrados, eso es, la ideología no es totalmente elaborada desde arriba, con materiales “originales”, más se aprovecha de materiales preexistentes en la cultura y en la sociedad, por lo general perteneciente al dominio del criterio común.

En segundo lugar la ideología no es un tejido uniforme, homogéneo y coherente de ideas, una construcción lógicamente consistente. En vez de eso, ella es hecha de fragmentos, de materiales de diferentes naturalezas, de diferentes especies de “conocimientos”. Por ultimo, la ideología no sufre resistencia por parte de los cuales es dirigida.(...) En tercer lugar en ese proceso de refinamiento del concepto, los mecanismos de transmisión fueron siendo vistos como mucho mas sutiles.” (Moreira & Silva, Orgs., 1994:24,25)

El curriculum está vinculado a la cultura, como un conjunto de valores materiales y espirituales creados y que se crean por la humanidad en el proceso de la práctica sociohistórico y que se caracterizan por la etapa históricamente alcanzada en el desarrollo de la sociedad. En el sentido más estrecho se suele hablar de la cultura material (técnica, experiencia de producción, valores materiales) y espirituales (ciencia, arte, filosofía, moral, educación, etc.).

La cultura es un fenómeno histórico, que se desarrolla en dependencia de los cambios ocurridos en las distintas etapas de las formaciones socioeconómicas.

En su libro Curriculum e Ideología Apple, muestra que no es cuestión académica los ataques de la derecha a las escuelas, el clamor a la censura y lo que debe y no debe ser enseñado, el crecimiento de la presión en muchos países por las metas de las industrias y empresas se torna objetivo de la educación. Para Apple, la educación está profundamente ligada a la política de la cultura.

“La decisión de definir el conocimiento de algunos grupos como digno de ser transmitido a las futuras generaciones, en cuanto conocimiento del otro grupo mal mira la luz del día, revela algo extremadamente importante acerca de quien tiene el poder en la sociedad.” (Michael W. Apple, en Moreira & Silva, orgs. 1994:42)

En este aspecto el curriculum es entendido como del Estado en cuanto poder de clase, puede ser oficial y puede pretender transmitir una cultura oficial, mas el resultado nunca es lo pretendido porque esa transmisión ocurre en un contexto cultural de significado activo de los materiales recibidos.

“La cultura y lo cultural, en este sentido, no están por lo tanto en aquello que se transmite, sino en aquello que se hace con lo que se transmite. (...) Así, en esa perspectiva, la idea de cultura es inseparable de la de grupo y clases sociales. En una sociedad dividida, la cultura es el terreno por excelencia donde se da a la lucha por el mantenimiento o superación de las diferentes clases sociales.” (Moreira & Silva, orgs., (1994:26 y 27 - grifo de los autores)

El poder se manifiesta en las relaciones de poder, es decir, en la dominación de un individuo o grupo por otro, en una visión crítica las relaciones de poder que se

manifiesta en la división de clases, etnias, género o credo. Esas divisiones constituyen tanto el origen como el resultado de las relaciones del poder. Es en esa perspectiva que el curriculum está centralmente involucrado en la relación del poder. Un conjunto del conocimiento organizado en curriculum nunca es neutro, siempre parte de la visión de alguno o del grupo acerca de lo que sea conocimiento legítimo.

Reconocer que el curriculum está entrelazado por relaciones de poder no significa tener identificadas esas relaciones. Gran parte de la tarea del análisis educacional crítico consiste precisamente en efectuar esa identificación. Es precisamente por lo difícil que es identificar esas relaciones que la concepción crítica busca investigar, cuales están presentes en numerosos actos y relaciones de lo cotidiano del aula que son expresiones sutiles de poder, y que componen el curriculum oculto.

En la lucha por el poder y por construir un curriculum que garantice su visión del mundo, en todo momento surge el debate sobre un curriculum nacional o “común” y eso hace pensar que es bueno, y que podemos acabar con la dualidad de la enseñanza, en los países de Latinoamérica y el Caribe donde los niveles de enajenados sociales sube a números alarmantes, mas en el mundo globalizado cabría preguntar - ¿A quién corresponde elaborar ese curriculum? - Apple lo define así:

“Un curriculum nacional es visto por la derecha como esencial para evitar el “relativismo”. Para muchos de sus proponentes, un curriculum unificado debe básicamente transmitir la “cultura común” y la alta cultura que de ella se originó. Cualquiera otra resultaría incoherente, en la ausencia de cultura, en “vacío”, simplemente.

De ese modo, una cultura nacional es “definida” en términos excluyentes, nostálgicos y frecuentemente racistas.” (Michael W. Apple, 1994:79)

Valorando lo anteriormente planteado podemos decir en términos olistico que curriculum es la organización lógica de los conocimientos culturales y espirituales producidos y transmitidos históricamente por la humanidad, ampliada por su función social, que busca expresar lo real de la experiencia, formal, informal y de contenido.

.....

*** Marcondes Freire Montysuma**

Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - CCS/UERJ. Maracanã, Rio de Janeiro, Brasil

Resumen de ponencia

ANTES Y DESPUÉS DE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

*María Alejandra Corti

*María Viviana Muiños De Britos

*Veronica Andrea Zorzano

Analizamos, detectamos y reflexionamos sobre la implementación de la Educación Sexual Integral en algunas escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se advierten claramente dos momentos: antes y después de las leyes de la ESI. Se analizarán los roles de las instituciones, docentes y alumnos.

Antes de la aprobación de las leyes, los profesores de biología fuimos los encargados de responder las inquietudes de alumnos y de adultos, creando un encuentro donde no sólo se hablaba de los sistemas reproductivos, sino también de embarazos no deseados, aborto, elecciones de objetos de deseo, prejuicios, mitos, responsabilidades, miedos, respeto, formas diferentes de vincularse a lo largo de los años, analizando los distintos contextos sociales e históricos.

Enfrentarnos a nuestras sexualidades, miedos y prejuicios, fue el primer paso, quizás la mayor de las resistencias. Algunos se apartaron de la tarea, otros la negaron.

La cultura escolar no se encuentra ajena a la crisis. El sujeto actual de múltiples y distintas identidades, coexiste con el sujeto del iluminismo, individuo centrado en la razón. El cambio rápido y constante producto de la globalización genera: desacoples, fragmentaciones, deslocaciones y discontinuidades que la Institución Escuela debe analizar, pensar y problematizar.

Los docentes solemos poner estigmas donde hay enigmas, y eso nos lleva a alejarnos de las propias vivencias de los alumnos; en el vínculo pedagógico es imprescindible reconocer para dar paso al conocer.

Entiendo al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo; relación ésta que tiene su motor en la necesidad.

Las matrices de aprendizaje son una estructura compleja y contradictoria con una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales, sino también emocionales, afectivos y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no están cerradas son flexibles. Éstas no consisten sólo en una forma de la relación sujeto-mundo, sino que incluye también un sistema de representaciones que interpretan ese encuentro. Qué es lo permitido, qué es transgresión. Esta interpretación implica una concepción del conocimiento, una concepción del sujeto, una concepción del poder. La eternización incumbe a unas instituciones (interconectadas): Familia, Iglesia, Estado, Escuela. La visión naturalista y esencialista niegan la acción histórica en las relaciones humanas. Para romper el orden establecido es necesario reinsertar en la historia la

relación entre los sexos.

La aprobación de las leyes: N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y con la Ley 114 de CABA; N° 26.150 de Educación Sexual Integral y con la Ley 2110 de la CABA; N° 26.743 de Identidad de género; N° 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable; N° 23.798 de Sida; N° 26.485 de Protección Integral a las Mujeres, respaldan el que hacer educativo en pos del aprendizaje basado en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación; respetar los derechos humanos; promover una educación en valores.

Las leyes obligaron a las Instituciones a encarar el tema desde un enfoque multidimensional teniendo en cuenta la integralidad del sujeto. Es decir un cambio de paradigma que incluye los aspectos biológicos, psicológicos, afectivos, sociales y éticos. Según el artículo N° 3 de la Ley N° 26.061 queda claro el concepto de “se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley. Debiéndose respetar: a) Su condición de sujeto de derecho; b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta;”

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la sexualidad como una dimensión fundamental del hecho de ser humano a lo largo de la vida y abarca el sexo, las identidades y roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. Se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos.

Debemos distinguir el concepto de sexualidad del de sexo. Entendemos por sexo a las diferencias biológicas que nos clasifican como mujeres y varones según las funciones reproductivas de nuestro cuerpo, en el modelo médico hegemónico.

El conocimiento de la embriología y la endocrinología, en los últimos dos siglos, reconoce que los machos y hembras humanxs proceden de embriones con las mismas estructuras. La masculinidad y la feminidad estereotipadas representan los extremos de un espectro de tipos corporales posibles. Sin embargo el conocimiento de la variación biológica, nos permite conceptualizar como naturales los espacios intermedios menos frecuentes.

Por lo tanto es indispensable abordar la sexualidad como tema transversal, para brindar información y conocimientos, que deben ser fehacientes y actualizados, generando actitudes positivas y responsables.

La sexualidad se construye en un tramado de significados que varían según los contextos, ésta representa un área de la vida vinculada al placer, el disfrute y la comunicación tanto para mujeres como para varones y para las otredades.

El carácter conservador de las instituciones obstaculiza la implementación real y efectiva de las leyes vigentes y de los conceptos que en ellas se enuncian, mostrando una vez más el dilema que ha presentado la historia de la educación en nuestro país, entre la función transformadora o reproductora del orden social.

Para los docentes que creemos en la función transformadora de la escuela, es preciso establecer una comunicación basada en la confianza, que en términos políticos se denomina responsabilidad.

La transversalidad y la sensibilización fue el primer paso de implementación de las leyes para abordar los cinco ejes sobre los cuales se habían organizado los contenidos propuestos por el Ministerio de educación.

La capacitación docente gratuita ofrecida por Cepa fue invaluable; cursos y postítulo de ESI, como así también el postítulo de ESI del profesorado Joaquín V. González implementado desde el año 2009.

Los materiales bibliográficos y didácticos de apoyo de los Ministerio de Educación y Salud de la Nación fueron de inigualable valor.

El espacio de ESI entre los alumnos fue muy bien recibido. Numerosas formas de abordaje: talleres, charlas, espacios curriculares educativos obligatorios (Eceos), jornadas ESI, diálogos con preceptores, padres, personal no docente y autoridades. Proyectos personales, de equipos e institucionales e intervenciones. Cada institución fue transitando caminos diferentes, desde aquellas que no implementaron las leyes antes mencionadas a las que aun con resistencia lograron avances y resultados. Hoy a doce años de la ley ESI, no hemos podido salir del período de sensibilización. Es indiscutible que se trata de un trabajo interdisciplinario pero no sólo de los docentes, por lo tanto la disminución del presupuesto en programas, como así también la transformación del CePA, el cierre de postítulos, la falta de resolución para la continuidad del único postítulo ESI en el profesorado JVG, es todo un problema. Debatir sobre interrupción voluntaria del embarazo, vaciando las instituciones es una decisión política.

En las numerosas intervenciones de los debates en el Congreso Nacional, se ha mencionado la necesidad de ESI y se notó el desconocimiento de la ley. Ubicar una ley tan rica y amplia como sinónimo de métodos anticonceptivos conceptivos, es una minimización absoluta. La ley trata de vínculos, de otra mirada, de perspectiva de género, pensamiento crítico, autonomía, de elecciones, de libertad de decisión, de valores.

Los alumnos demandan en forma permanente la implementación de la ESI. Se organizan autónomamente, siendo este un rasgo que la ESI promueve, han creado comisiones de género en los centros de estudiantes, han llevado a cabo talleres y jornadas, han motorizado demandas en función del respeto a sus derechos y a las obligaciones de los diferentes actores de la educación. Han logrado transformaciones importantes en relación con la equidad de género y la modificación del artículo de vestimenta en el reglamento de convivencia, han conseguido que las secretarías institucionales cumplan efectivamente el artículo 12 de la ley N° 26.743 de Identidad de género por el cual se defiende el derecho de les compañeres trans a ser nombres en los listados por su nombre autopercebido, como así también la apertura de baños diversos para todes.

Han introducido en las aulas debates intensos en relación al lenguaje inclusivo, que se viene imponiendo en las mismas. Han reclamado un protocolo contra la violencia de género y discriminación que ha comenzado a funcionar este año.

Han participado en marchas como por ejemplo Ni Una Menos y con una fuerte presencia de manera pacífica, alegre y creativa, durante el debate de IVE.

Han integrado obras de teatro, intervenciones, debates. Son un motor convocante que impulsa, exige e interroga.

Por lo tanto la escuela puede actuar como un espacio contracultural, en la construcción de sujetos libres y reflexivos, con confianza en sus posibilidades, y en sus propias elecciones.

En consecuencia exigimos: Implementaciones de las leyes en todas instituciones

escolares; Aumento del presupuesto para el normal funcionamiento del programas de Salud Sexual y Procreación Responsable; Entrega de material bibliográficos y didáctico; Formación docente gratuita; Equipos interdisciplinarios con perspectiva de género; Cargos docentes específico para la ESI
Y proponemos: Conformación de equipos de trabajo en ESI interdisciplinarios.

.....

*** María Alejandra Corti**

Colegio N° 3 DE 2 Mariano Moreno - CNMM. Ciudad Autonoma Buenos Aires, Argentina

*** María Viviana Muiños De Britos**

Colegio N° 3 DE 2 Mariano Moreno - CNMM. Ciudad Autonoma Buenos Aires, Argentina

*** Veronica Andrea Zorzano**

Colegio N° 3 DE 2 Mariano Moreno - CNMM. Ciudad Autonoma Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

APOYO FAMILIAR EN LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS DE NIÑOS Y NIÑAS CON APTITUDES SOBRESALIENTES

*Jennifer Aimée Guadalupe Freyre Rodríguez

La finalidad de este estudio es analizar la relación entre el desempeño escolar y el apoyo familiar en la atención a las necesidades socioeducativas de niños y niñas con aptitudes sobresalientes, desde el enfoque cualitativo y el método construccionista. Para lo cual se realizará observación participante y entrevistas semiestructuradas a niños y niñas con aptitudes sobresalientes, sus madres y padres, así como a profesores y profesoras titulares del grupo escolar al que pertenezcan. Esto dentro de una Escuela Primaria de la Ciudad de Mazatlán Sinaloa, que cuente con el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.

El programa antes mencionado tiene entre sus objetivos respaldar a los servicios públicos de educación especial de nivel básico, que atienden a alumnos y alumnas con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y/o con talentos específicos, mediante actividades y fortalecimiento académico, equipamiento específico, material de apoyo educativo; y con la conformación y operación de redes de madres y padres de familia [Secretaría de Educación Pública (de aquí en adelante SEP), 2017].

La misma SEP (2016) afirma que los niños y niñas con aptitudes sobresalientes son Aquel o aquella que es capaz de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenece en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz. Estas/os alumnas/os, por sus características tienen necesidades educativas específicas, que de no ser reconocidas y atendidas, podrían derivar en necesidades educativas especiales, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde. Para desarrollar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses se requiere de apoyos complementarios escolares y extraescolares (p.4).

En cuanto a las características y necesidades de los niños y niñas con aptitudes sobresalientes, se han creado diferentes modelos teóricos para explicarlas. Mason y Mönks (1993) propusieron reunir estos modelos en cuatro grupos: modelos de capacidades, modelos orientados al rendimiento, modelos cognitivos y modelos socioculturales o psicosociales.

La teoría del Modelo Psicosocial de la Superdotación, propuesta por Tannenbaum (1983, 1986), se asemeja al modelo propuesto por la SEP (2006) para la atención a los alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes. Este tipo de modelos consideran a las personas inmersas en un contexto social, donde la superdotación se desarrolla por medio del intercambio favorable de factores individuales y sociales, ya que los contextos condicionan las necesidades y el comportamiento individual, determinando el valor de los productos para ser dignos de considerarse como un talento especial.

La Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con Aptitudes

Sobresalientes (2006), de la SEP se basa en el enriquecimiento del contexto escolar, del contexto áulico y de manera extracurricular. Algunas de las funciones de la familia mencionadas en la propuesta para el contexto educativo son: informar a profesores y profesoras acerca de las características, necesidades e intereses de sus hijos e hijas, participar en la realización de la evaluación psicopedagógica y en la elaboración de la propuesta curricular adaptada, participar en actividades que benefician a sus hijos e hijas y a la comunidad educativa en general, así como en el seguimiento y evaluación de las mismas. Además de brindar apoyo para el inicio y conclusión de proyectos o actividades extracurriculares.

La Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal estima que “el 10% de las/los alumnas/os que cursa la educación básica tiene aptitudes sobresalientes; sin embargo, actualmente se atiende únicamente a 32,149 alumnas/os, lo que representa el 1.24% de la población total que debería ser atendida” (SEP, 2016, p.11). Lo que significa que, si bien la política educativa contempla y menciona a los niños y niñas con aptitudes sobresalientes, la población que es atendida es muy poca.

Lo anterior es alarmante, ya que, si estos alumnos y alumnas no reciben educación especial, suelen tener problemas en el ámbito educativo con el currículo regular, generándoles tensión y estrés, porque no se ajusta a su nivel de aprendizaje, pues suelen aprender a un ritmo diferente y de manera distinta que el resto de los alumnos; y en el ámbito social no encuentran compañeros con los cuales compartir intereses. Los niños y niñas con aptitudes sobresalientes aprenden de forma diferente que otros niños y si no se les proporciona la educación que necesitan, no tendrán oportunidad de desarrollarse de forma óptima (Benito, 2009).

Si la población con aptitudes sobresalientes no recibe la educación que requiere para desarrollarse de una manera integral, se estará afectando su desarrollo personal en los distintos ámbitos de su vida. Si estas personas no son atendidas, se estarán desaprovechando sus potenciales en cualquiera de los campos en donde pudieron haber sido unas personas destacadas y, en consecuencia, alcanzar dicho progreso a un ritmo mucho menor (Puga, 2004).

La guía para las familias para la atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes (2011), menciona que es importante que padres de familia, docentes y autoridades educativas trabajen juntas para satisfacer las necesidades, intereses y potencializar el desarrollo de niños y niñas con aptitudes sobresalientes, pues las aptitudes sobresalientes no garantizan el éxito académico y la familia es el más importante referente para el desarrollo físico, intelectual, emocional y social para cualquier niño o niña.

Por lo anterior, la importancia de esta investigación, desde el enfoque cualitativo, radica en que se buscará la relación entre apoyo familiar y desempeño escolar, comparando el apoyo familiar que se brinda a niños y niñas, determinado por su género.

Problema (pregunta científica de investigación)

¿Cómo se relaciona el apoyo familiar en la atención a las necesidades socioeducativas de niños y niñas con aptitudes sobresalientes con su desempeño escolar?

Preguntas específicas

¿De qué manera se presenta el apoyo familiar en la atención a las necesidades

socioeducativas de niños y niñas con aptitudes sobresalientes?

¿Qué diferencias presenta el apoyo familiar en la atención a las necesidades socioeducativas de niños y niñas con aptitudes sobresalientes determinadas por su género?

¿Cuál es el significado de desempeño escolar para profesores y profesoras titulares de grupo, madres y padres de familia y niños y niñas con aptitudes sobresalientes?

Objetivo general

Analizar la relación entre el desempeño escolar y el apoyo familiar en la atención a las necesidades socioeducativas de niños y niñas con aptitudes sobresalientes.

Objetivos particulares

Conocer el apoyo familiar en la atención a las necesidades socioeducativas de niños y niñas con aptitudes sobresalientes.

Comparar las diferencias en el apoyo familiar a las necesidades socioeducativas de niños y niñas con aptitudes sobresalientes determinadas por su género.

Conocer el significado de desempeño escolar para profesores y profesoras titulares de grupo, madres y padres de familia y niños y niñas con aptitudes sobresalientes.

.....

* Jennifer Aimée Guadalupe Freyre Rodríguez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA UAS. CULIACÁN, México

Resumen de ponencia

APRENDER DESDE ADENTRO: UNA PEDAGOGÍA EMERGENTE EN LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA IDENTIDAD RAIZAL DEL COLEGIO SAN BERNARDINO.

*Blanca Maria Peralta Guacheta

*Jhon Edinson Lopez Garzon

La pedagogía Aprender Desde Adentro surge en el proceso de resistencia y de re-existencia de los niños y niñas indígenas y afrodescendientes del colegio San Bernardino, la lucha es por mantener sus usos y costumbres, cosmovisiones e historia de sus pueblos originarios en el marco de la escuela clásica y formal del sistema educativo colombiano. El colegio es un contexto de cambios y permanencias en sus más de 100 años de existencia, allí coexisten pobladores originarios y venideros de muchas partes del país. Dentro y fuera de la institución se inscriben cotidianamente las diferentes memorias familiares en el territorio ancestral muysca de Bosa, en la ciudad de Bogotá; los niños indígenas y afrodescendientes poseen saberes ancestrales heredados, así como prácticas culturales y cosmovisiones, que ponen de manifiesto para hacer de ello un insumo pedagógico para una “otra” escuela que los reconozca y les permita potenciar el desarrollo de sus pueblos, de esa manera le dan sentido y significado a sus particularidades multiculturales e interculturales.

Desde hace 6 años nos dimos a la tarea de investigar y sistematizar un proceso de construcción y fortalecimiento de identidades étnico-razales en el San Bernardino, porque vimos la necesidad de brindar un escenario en el que afloran aquellas sabidurías culturales propias de los pueblos y de esa manera propiciar el empoderamiento y reivindicación de los avances en materia de conocimiento que milenariamente han desarrollado. Ya que hace 5 siglos hubo una ruptura que propició la intervención de la escuela colonialista, ésta desconoció esas potencialidades interculturales, incluso las silenció e invisibilizó históricamente. La escuela hoy juega un papel importante en la continuidad de las tradiciones culturales de una generación a otra, en sí misma la escuela se está transformando gracias a estas pedagogías emergentes que le dan un giro relevante al proyecto homogeneizador y racializador, hacia un horizonte de reivindicaciones y re-existencias de identidades étnico-razales antes negadas.

Quisimos entonces aprovechar la diversidad intercultural con que cuenta el colegio, para hacer de ella una riqueza de aprendizajes y enseñanzas colectivas desde las raíces ancestrales; el encuentro intercultural se da en un espacio dentro de la cotidianidad escolar pero de manera extracurricular, para que converja libre la riqueza contenida en la memoria y la territorialidad de cada estudiante, pues, identificamos que la interculturalidad del colegio es una realidad que comprobamos día a día y así dimos nuestros primeros pasos desde las ignorancias que teníamos de nosotros mismos y fuimos reuniendo a los niños y niñas de entre los 8 y 16 años de comunidades

indígenas y afrodescendientes, con los cuales comenzamos la construcción de eso que somos como sujetos histórico-políticos con raíces y tradiciones propias, en lo que llamamos el Consejo de Etnias. Este proceso posibilitó la emergencia de la pedagogía Aprender Desde Adentro como un esfuerzo colectivo por construir la identidad raizal desde nuestros territorios originarios, desarrollamos en la revisión reflexiva de nuestra historia de vida un proceso de búsqueda de lo que somos, hallando la fuerza emancipatoria en las raíces familiares y territoriales. Incluso esta pedagogía del colegio San Bernardino se relaciona y dialoga con un proyecto social ambicioso, que fue el legado del maestro Fals Borda, el socialismo raizal, una propuesta que tiene en cuenta nuestra historia, nuestro propio contexto, para la formulación de cambios significativos en nuestras epistemologías y formas de ser, pensar y de llevar a cabo nuestros proyectos de vida.

Hemos nutrido y fortalecido nuestras identidades familiares, comunitarias, territoriales, étnico-raizales; con persistencia hemos logrado que muchos maestros no solo reconozcan la diferencia cultural de sus estudiantes, sino que comprenden ahora que existen aprendizajes muy valiosos que tienen que ver directamente con los orígenes de sus estudiantes, con los que comparten a diario. Los maestros nos dimos cuenta que debemos mostrar la realidad, no solamente como objeto, sino como espacios para el despliegue de los sujetos en formación, al realizar procesos itinerantes por el territorio circundante les estamos dando la posibilidad de que se adquiera un sentido de la historicidad diferente a la que ha dominado el escenario educativo; constituimos a partir de la pedagogía Aprender Desde Adentro nuestros procesos abiertos a la cotidianidad, un nuevo sentido de la historicidad, el de situarse en el tiempo para establecer una relación dialéctica entre sujeto e historia, porque entramos en contacto directo con la realidad propia de sus familias, del barrio y de la comunidad, para transformar las estructuras, como la escuela, que en otros tiempos marginalizaba los saberes de los pueblos originarios.

Con esfuerzo hemos posicionado el Consejo de Etnias como un escenario legítimo de construcción de saberes “otros” dentro de la institución oficial del San Berno y esto ha tenido repercusiones significativas, tanto, que incluso nos convertimos en un referente de educación intercultural para el distrito capital.

Todo lo anterior se enmarca en una perspectiva de lucha epistémica decolonial con un amplio sentido dialectico entre el pensamiento y la acción; la IAP nos ha brindado elementos pertinentes para la investigación y sistematización de este proceso; además desarrollamos propuestas pedagogías alternativas y propias en las que, las itinerancias por el territorio ancestral se convirtieron en la fuente de vivencias con las que tejemos colectivamente afectos, memorias, contemplaciones, saberes y tradiciones; también desde los saberes y principios éticos de las comunidades étnico raizales, procuramos construir la utopía-realizable del socialismo raizal, una propuesta que tiene el propósito de transformar significativamente la realidad colombiana de violencias segregadoras de las “minorías” a un territorio de coexistencias interculturales políticamente empoderadas.

Y finalmente nos resta señalar que seguimos dando pasos tranquilos y seguros hacia la

consolidación de esta propuesta “otra” que dé valor a la sabiduría de nuestros pueblos, quienes nos enseñan a aprender, y aprendemos de ellos para enseñar.

.....

*** Blanca Maria Peralta Guacheta**
Colegio San Bernardino-CSB. Bogota, Colombia

*** Jhon Edinson Lopez Garzon**
Colegio San Bernardino-CSB. Bogota, Colombia

Resumen de ponencia

APUNTES A QUIEN PRETENDA ENSEÑAR EN COLOMBIA: PROPUESTAS DESDE LAS JUVENTUDES A PARTIR DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

*Luisa Fernanda Idarraga Ciro

*Pablo David Vallejo Peña

*Yesica Alejandra Alzate Gallego

Considerando las múltiples manifestaciones “del ser joven” en América Latina y los retos y desafíos que plantea el sistema educativo colombiano debido a las lógicas de mercantilización y desigualdad, se hace posible reconocer e identificar escenarios de educación social como espacios de enseñanza - aprendizaje, donde las juventudes asumen un lugar de crítica y transformación impulsado por la pluralidad, el empoderamiento y la acción colectiva que logran trascender los límites asignados tradicionalmente por miradas adultocéntricas y vincularse de manera innovadora a las propuestas del sistema educativo institucionalizado.

En lo correspondiente al modelo educativo colombiano éste plantea la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y demás bienes y valores de la cultura. Ésta es obligatoria entre los cinco y quince años de edad. El estado, la familia y la sociedad son responsables de la educación. (Constitución política de Colombia, 1991). Quienes deben articular estrategias para garantizar este derecho. Para el fortalecimiento y regulación del servicio público de la educación en Colombia se creó la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Que se fundamenta en los principios de la constitución política sobre el derecho a la educación que tiene cada persona, esta ley introdujo temas como la descentralización y autonomía educativa entre los cuales se destaca la creación del proyecto educativo institucional (PEI), como un instrumento que hace las veces de carta de navegación para las instituciones educativas en todo el territorio nacional, permitiéndoles establecer la pertinencia del proyecto educativo al definir sus enfoques y metas educativas de acuerdo al contexto específico. Esto posibilita acercar las dinámicas institucionales a las realidades sociales, en un esfuerzo que no escapa a la vigilancia y control por parte de las entidades administrativas y territoriales quienes plantean una serie de indicadores y metas que lograr a nivel país.

A pesar de que la política educativa nacional plantea que los Proyectos Educativos Institucionales -PEI-, deben responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, en una lógica mediada por el imperio de los indicadores, el PEI se constituye como un modelo mecanicista que desconoce los sentires, imaginarios, necesidades y potencialidades de los territorios, pues en la mayoría de las veces son planteados desde miradas adultocéntricas y de educación tradicional.

En este sentido, aparece la educación social como uno de los escenarios propicios para atender aquellos procesos educativos presentes en la práctica cotidiana, que están cargados de imaginarios, percepciones, costumbres y contenidos que condicionan contextos y prácticas sociales específicas (Ghiso y Mondragón, 2010), donde los diferentes elementos que hacen parte de la práctica educativa son constantemente recreados a partir del análisis de la realidad.

Lo anterior plantea para la educación social la exigencia de pasar por un proceso de reflexión crítica sobre las potencialidades que le brinda su práctica pedagógica y las posibilidades de acción y transformación en relación a los contextos en los que se desenvuelven, así como la oportunidad de reconocer la potencialidad que tienen muchas de sus acciones adelantadas. Este análisis con el objetivo de encontrar oportunidades de despliegue en la educación institucionalizada para articular un encuentro entre estrategias pedagógicas de la educación social en los escenarios formales del sistema educativo Colombiano como el PEI, aportando a la democratización del acceso y apropiación del derecho a la educación.

A esto se suma la necesidad de fundamentar las prácticas educativas a la luz de propuestas teórico- metodológicas que garanticen una mayor incidencia en los contextos (institucionales y territoriales) en que se desarrollan, contribuyendo así a la construcción de nuevo conocimiento contrastable con los continuos movimientos de la realidad e inagotable en posturas inflexibles y mecanicistas.

En el presente escrito se presenta la experiencia de educación social de la Escuela de arte popular La Gran Colombia, una propuesta que inició desde hace diez años como una estrategia de educación popular de arte urbano para jóvenes habitantes la comuna Guayabal ubicada en el sur de la ciudad de Medellín, territorio afectado por las problemáticas de la violencia urbana, el microtráfico y el asentamiento de grandes industrias en el territorio. Esta experiencia cobra fuerza a partir de la reflexión y manifestación de las múltiples manifestaciones del “ser joven”, y se ha configurado como una apuesta de ciudad que logró vincular sus estrategias de educación social a los contextos de la educación formal en la institución educativa José Acevedo y Gómez, una institución de carácter público que se articuló a la propuesta de educación en arte popular a través del Proyecto Educativo Institucional.

Pensar en una articulación entre estrategias pedagógicas de educación social y educación formal como un encuentro de posibilidades de acción y despliegue para la transformación de las realidades se hace viable gracias al reconocimiento de los sujetos participantes en dichas prácticas como sujetos con la capacidad de ser y hacer más a partir de la acción colectiva que necesariamente lleva a la reflexión y transformación del rol de educador, de educando, de los contenidos y de las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

De este modo presentamos a través del reconocimiento de las potencialidades, desafíos y retos de la experiencia de la escuela de arte popular La Gran Colombia aportes teóricos y metodológicos en razón de tres elementos clave; el análisis de la política educativa colombiana y el derecho a la educación en el contexto colombiano; el reconocimiento de las diferentes manifestaciones del ser joven como sujetos que

reflexionan sus contextos y desarrollan estrategias para transformarlos; y finalmente la articulación de estrategias pedagógicas entre la educación social y la educación formal.

.....

*** Luisa Fernanda Idarraga Ciro**

Alcaldía de Puerto Nare, Antioquia. Municipio de Puerto Nare, Colombia

*** Pablo David Vallejo Peña**

Corporación La Gran Colombia - LGC. medellin, Colombia

*** Yesica Alejandra Alzate Gallego**

Corporación La Gran Colombia - LGC. medellin, Colombia

Resumen de ponencia

AS CERIMÔNIAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E A PRODUÇÃO DO SUJEITO ESCOLARIZADO

*Rosângela Tenório De Carvalho

As cerimônias de abertura ou encerramento de programas de alfabetização de adultos constituem rituais profanos da escolarização com a função de ponto de ancoragem do governo sobre os sujeitos escolarizados ou em processo de escolarização, pois podem assegurar um estatuto no qual a alfabetização é investida como ação de cidadania, mudança, emancipação, possibilidade de evolução dos indivíduos e desenvolvimento social nas sociedades contemporâneas. Tal função pode ser entendida quando analisada como uma ação performática no sentido dado por Stanley Tambiah (1995), com seus enunciados conotativos em sua força de citacionalidade, ou seja, com a força dos enunciados. No contexto da educação, fazem parte de uma cosmologia que confere a esses atos, em âmbito singular da alfabetização de adultos, os valores da educação como processo de humanização e de cidadania, tal como estão proclamados nas sociedades modernas.

O objeto central desse tipo de cerimônia é a ação alfabetizadora e é ela que é engrandecida em consequência de sua função enunciativa no projeto de produção da cultura nacional e do cidadão humanizado no mundo moderno. A ação alfabetizadora no contexto dessa cerimônia traduz-se no ritual de passagem do oral para o escrito. Mesmo que se entenda que não existe mais uma cultura tradicionalmente oral tal como foi tratada no domínio religioso e dos clérigos, quando do acesso à leitura da Sagrada Escritura, tendo em vista que vivemos em um mundo da cultura, no qual praticamente todos os espaços culturais são de convivência com artefatos culturais. O objetivo deste trabalho é sugerir que, em sua dimensão ritualística, tais cerimônias estariam relacionadas com um contexto maior de normas, de convenções e práticas culturais e tradições de eventos públicos em sua ação performática. Nesse sentido, interessa verificar os modos como as coisas são ditas pelos adultos alfabetizando ou alfabetizados; o conjunto de signos que acompanha o ritual da palavra dessas pessoas, a exemplo de gestos, comportamentos, circunstâncias; e o contexto dessas cerimônias. O nosso estudo não remete a uma etnografia com uma descrição de atos presenciados, nem mesmo à dimensão do vivido no contexto da situação. O nosso objeto de análise advém de registros de cerimônias na história da Alfabetização de Adultos, como a Sessão de encerramento do curso de alfabetização, realizada em Angicos no dia 2 de abril de 1963.

Sessão de encerramento do curso de alfabetização, Angicos no dia 2 de abril de 1963
A cidade de Angicos no Rio Grande do Norte ficou conhecida pela extraordinária experiência de Alfabetização de Adultos sob a orientação do professor Paulo Freire. O programa foi iniciado em janeiro de 1963, sendo que a cerimônia de formatura ocorreu em 2 de abril daquele mesmo ano, contando com a presença da mais alta autoridade do país, do ministro da Educação, do governador, entre outras

autoridades, assim como de jornalistas, de próprio Paulo Freire, de educandos, de familiares e de amigos.

O espaço da sala de cerimônia, onde as autoridades sentaram juntas para receberem os alunos, transforma-se em território cultural, que reflete os espaços vistos historicamente como lugares sagrados (as autoridades máximas) e lugares profanos (dos alfabetizandos). O reconhecimento da autoridade e dos papéis é dado pelos lugares que os sujeitos ocupam. A estrutura e a ordem da cerimônia estão de acordo também com a disposição do reconhecimento do saber dos participantes. Trata-se do saber operando como poder, agregado ao poder político daquelas autoridades que ali estavam.

Há uma ordem de quem fala, há um movimento pactuado para que nessas falas o conteúdo não destoe: as concepções sobre educação, cidadania, responsabilidades educacionais, projeto de país precisam estar aparentemente em consenso, controladas. Há uma cosmologia que une a todos os presentes, revelando um momento raro, pois somente nas práticas ritualísticas é que vamos encontrar pessoas com modos de existência tão diversos juntos. Por isso, na cerimônia, o ritual da fala em que a ordem do discurso orientado já é vista no primeiro discurso - o discurso do presidente da República e, na sequência, o do governador do Estado, o do Educador Paulo Freire e o do alfabetizando. Nesses discursos, o governador Aloisio Alves ressalta a experiência de alfabetização em massa, “cuja característica principal é a de ser feita no espaço de quarenta horas” e também o fato de que “mais de quatrocentos analfabetos, homens e mulheres de 20 a 70 anos, [?] passaram a escrever e ler e a conhecer os problemas atuais, os problemas da nossa época, pelas aulas de politização que eram dadas simultaneamente com as aulas de alfabetização” (EM ABERTO, 2013). O discurso político do presidente da República confirma, na sequência, a importância da alfabetização na formação do cidadão brasileiro e dá o tom na cerimônia da ação alfabetizadora como uma ação sagrada. Agradece de forma antecipada “as cartas mal traçadas, mas já escritas e escritas por gente que tem apenas 39 horas de preparo [?] que aqueles que ainda há poucos dias eram analfabetos, se dirigem, agora, como alfabetizados, ao Presidente da República” (EM ABERTO, 2013, p. 167).

Segundo relatos históricos, o discurso do educando foi improvisado. A quebra do protocolo assegurou a essa cerimônia a consolidação do acontecimento discursivo. Nos anos que se seguiram, as cerimônias alastraram-se pelo país afora e nelas o momento do discurso do alfabetizando/a é o mais esperado. Tal como a entrega das cartas, prática ritualística que também foi incorporada às cerimônias de formatura da alfabetização de adultos. Nessas cartas, os agradecimentos, os pedidos de continuidade da escolarização e até o texto sem o rigor da língua escrita compõem o rito que emociona pelo esforço da escrita, enfim, um rito que autoriza aos alfabetizados dizerem o que já sabem e onde poderão chegar com a escolarização. Não há poder apenas nas autoridades: o que há é uma relação de poder assimétrica. O que se observa é o alfabetizando investido do poder por confirmar que agora sabe ler. Ele passa a ser visto como um homem com possibilidades para o saber reflexivo pela educação, tal como defende Paulo Freire. O que dizer diante de uma mesa com as mais altas autoridades do país? O que narrar e como narrar diante dos senhores em suas autoridades reconhecidas? Se o ritual é uma festa, cabe, então, festejar. Se pessoas importantes estão presentes, prestigiando o seu aprendizado, então que se cuide das palavras, que se cuide dos pronomes de tratamento. Com o corpo, precisa-se

também ter cuidado, pois há jornalistas gravando, fotografias estão assegurando o registro da ação. Nesse ritual, o modo de ser de cada um, os gestos, a postura, a expressão no discurso reafirmam a identidade dos presentes.

A dimensão formal prepara a cena para a fala, na qual o alfabetizando diz o que se espera que ele diga: ele deve falar dos conhecimentos que tinha antes e dos conhecimentos que tem agora; como era antes e como é agora, depois do programa; o que sabia e não tinha importância, e o que deve saber e como se comportar com esse saber. Ao tratar como majestade o presidente, o alfabetizando coloca-se no lugar de quem reconhece a honra de estar presente ali na cena enunciativa. Ao expressar o seu agradecimento, ao mover o corpo, quase em uma genuflexão, o alfabetizando coloca-se no lugar de quem sente a honra de estar presente ali na cena enunciativa. A dimensão formal já é por si mesma performativa; a seção de encerramento é um discurso: terminou o processo de alfabetização, temos alfabetizados, o ritual da circunstância exige, orienta para o futuro, para prosseguir, já que todos os que pelo programa passam podem agora dizer-se “já sei ler”, mesmo que seja “já assino o meu nome e leio algumas coisas, graças a Deus”. Todos saem em paz, pois esta é a função desse ritual que é realizado em conjunto por pessoas presentes. Os alfabetizados agora têm modos de ser e de pensar como escolarizados.

.....

* Rosângela Tenório De Carvalho

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco PPGE/UFPE. Recife, Brasil

Resumen de ponencia

AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 COMO POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS REFLETIDOS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE-PE

*Denise Maria Botelho

*Elida Roberta Soares De Santana

*Missilene Maria Silva Costa

Os Movimentos Sociais e intelectuais, principalmente o Movimento Negro do Brasil historicamente lutou pelo reconhecimento das contribuições do povo negro na construção social, econômica e cultural brasileira, como também, criou e participou de resistência para conquistar uma educação inclusiva e antirracista. Uma dessas lutas e resistência foi a participação na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Conexas de Intolerância realizada em Durban -África do Sul, de 31 de Agosto a de Setembro de 2001 que aconteceu sob a direção-geral do Alto Comissariado de Direitos Humanos das Nações Unidas. No processo preparatório no Brasil contou com representantes da sociedade civil “lideranças negras, dos povos indígenas, de homossexuais que buscavam efetivamente a erradicação do racismo, do preconceito e da discriminação racial do Brasil. Também contou com o Comitê Nacional de preparação criado por decreto do presidente da república na época Fernando Henrique Cardoso, que instituiu como parte oficial do Comitê, segmentos dos três poderes do Estado: Executivo, Legislativo e Judiciário. Após o retorno da participação dos representantes do Governo e representações da sociedade civil na importante Conferência Mundial Contra o Racismo em Durban África do Sul em 2001, não houve no governo de Fernando Henrique Cardoso a sistematização e ações para concretizar uma política educacional de ações afirmativas, os movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro organizaram-se para sistematizar todas as conferências e debates sobre a III conferência. Apenas em 2003 quando o Presidente Luís Inácio Lula da Silva assume o cargo de presidente cria um forte diálogo com os Movimentos Sociais e promulga a Lei 10.639/2003 no seu primeiro mandato que iniciou em 01/01/2003 a 01/07/2007, para a implementação dessa lei houve discussões e elaboração de documentos que favorecem a efetividade da lei na prática, podemos citar como exemplo: as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Parecer Nº: CNE/CP 003/2004, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013) etc. Em seguida, no segundo mandato do presidente que foi de 01/01/2007 a 01/01/2011 a Lei 10.639/2003 foi alterada pela Lei 11.645/2008 e acrescentou o

Ensino de História e Cultura Indígena. Essas leis alteraram a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil que é uma importante política educacional do Brasil. Consideramos importante reafirmar que o Movimento Negro do Brasil e intelectuais negros (as) criaram um vasto estudo e teorias da educação das relações étnico-raciais que são de suma importância para a educação brasileira, que infelizmente ainda vive o mito da democracia racial.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva, outras medidas importantes para o campo das políticas de ações afirmativas foram concretizadas, como secretarias, cursos de formação continuada para professoras e professores das redes públicas de ensino. Um dos exemplos é o curso de Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar e o de Especialização: Políticas educacionais no Ambiente Escolar que a presidenta Dilma Rousseff (também do PT) manteve os investimentos nos projetos e cursos de formações até sofrer um golpe de governo no ano de 2016, pelo então ocupante do cargo de presidência Michel Temer do partido PMDB (atual MDB). Nesse sentido, vários retrocessos ocorreram no campo da Educação das Relações Étnico-raciais, consideramos o esvaziamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, pois, não há mais investimentos e ações ocorrendo para dar continuidade aos programas que existiam. Esses programas possuíam relevância devido ao racismo existente (e persistente) na cultura do país.

Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta uma análise do Projeto Político Pedagógico - PPP de uma escola Municipal da Rede de Ensino do Recife do estado de Pernambuco - Brasil que ocorreu no ano de 2016. O Projeto Político Pedagógico é um documento que traz em seu texto intenções políticas e pedagógicas da escola. O PPP cria, “objetivos sociais e políticos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo, indicando por que e como se ensina [?] orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores” (LIBÂNEO, 2012, p. 470). Nosso objetivo foi identificar no PPP as propostas para as ações da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola pesquisada. Nos embasamos nas teorias de Quijano (2005), Silva (2017), Botelho (2016), Gohn (2011), Silva, Pereira (2013), Brasil (2006), Paulo Freire (2016).

Para avaliarmos a aplicação dessas leis na prática, desenvolvemos uma pesquisa em uma escola Municipal do Recife-Pernambuco - Brasil. No texto do PPP da escola pesquisada identificamos que foi dado um passo para incluir ações pedagógicas para a educação das relações étnico raciais. O texto reconhece a lei nº 11.645/2008 que obriga o ensino da história e culturas afro-brasileira e indígena nas escolas como aporte legal para essas ações, pois enfatiza que pretende diminuir o preconceito contra a cultura africana, valorizando a diversidade e assim desenvolvendo nos alunos atitudes, posturas e valores voltados para a valorização cultural. Em contrapartida, não há no PPP da escola aporte teórico metodológico que discutirá ou orientará essas ações pretendidas, tanto sobre as questões da história e culturas africanas e afro-brasileiras quanto sobre as indígenas. A lei Nº 10.639/2003 não foi citada no PPP da escola, pois a mesma considerou a alteração que essa lei sofreu pela lei Nº 11.645/2008 que passou a incluir o estudo obrigatório da história e cultura indígena. Dessa forma, consideramos a criança um ser que inicia suas leituras de mundo antes mesmo de ser introduzido no universo escolar e quando nele chega já vem afetado de questões reais da sociedade como racismo e preconceitos. Observamos que o texto não se transforma em práticas, identificamos também que só uma pessoa tem

formação sobre educação para as relações étnico-raciais mas não sabia como implementar porque essa lógica do racismo naturaliza a hegemonia (Gramsci). Nesse sentido, há a carência de marco teórico, formação continuada de professoras e professores e posicionamento político das e dos profissionais da educação da escola pesquisada. Assim, verificamos que o PPP da escola reconhece a importância do texto da lei, mas se restringe a formalidade para cumprimento da lei, mas, abre caminhos que precisam ser melhores planejados. Dessa forma, será possível que a educação para as relações étnico-raciais, a história e cultura afro-brasileira e africana seja um instrumento de formação para as professoras es, os estudantes e de valorização e (re) construção da identidade de crianças negras. Diante disso, verificamos que mesmo em face à existência de formações para combater o racismo, a escola pesquisada absorveu parcialmente essa orientação. Existe uma necessidade de aprofundar e ampliar essas formações para romper com a lógica colonialista hegemônica. No entanto, o governo atual não reconhece as demandas dos Movimentos Sociais, não valoriza os avanços da política educacional para promoção da igualdade racial, não dialoga e suspendeu os investimentos nessa área.

.....

*** Denise Maria Botelho**

Fundação Joaquim Nabuco-FUNDAJ. Recife, Brasil

*** Elida Roberta Soares De Santana**

Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Recife, Brasil

*** Missilene Maria Silva Costa**

Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Recife, Brasil

Resumen de ponencia

AS NARRATIVAS SOBRE A QUESTÃO SOCIAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA

*Fabiane Lopes De Oliveira

*Wellington Nardes

O capitalismo é o espaço de correlação de forças cujos protagonistas são os grandes empresários, donos de fortunas e de impérios, que concentram expressivas porcentagens da riqueza do mundo. O jogo de interesses, de forças e de decisões disputado em nome do dinheiro pelos denominados proprietários do capital promove patologias sociais especialmente nocivas à classe trabalhadora que, em situação de vulnerabilidade social, padece com o desemprego, a pobreza, a miséria e a fome, etc. O surgimento de tais mazelas e de suas consequências sociais de toda ordem é uma das principais razões pelas quais o capitalismo está em absoluta decadência. Podemos dizer que esses desdobramentos obrigam o Estado, em todas as esferas, a atuar na criação/implementação de medidas compensatórias que promovam ou que tentem promover equidade social e que se materializam em políticas públicas e/ou políticas sociais. No entanto, tudo isto se constitui numa arena de disputas políticas, ideológicas e filosóficas que se externalizam e se explicitam por meio de movimentos e manifestações organizados por grupos sociais que se mobilizam pelos seus direitos. De modo que possamos melhor compreender todas essas questões, no primeiro capítulo deste artigo desenvolvemos um referencial teórico-conceitual sobre políticas públicas e suas relações com o capitalismo, a sociedade e o Estado. Assim, a posteriori, realizamos uma análise histórico-conjuntural sobre o nosso sistema de proteção social no Brasil que, atualmente, dispõe de políticas sociais cujas quais poderíamos citar o “Fome Zero”, “Bolsa Família”, o “Minha Casa, Minha Vida”, a “Lei de Cotas”, entre outras na luta pela igualdade étnico-racial e de gênero bem como pelos direitos LGBTs.

No entanto, é fato que geralmente tais políticas são alvos de discursos moralistas e meritocráticos. Essas narrativas de parte conservadora da sociedade são contra políticas públicas de “compensação”, o que, semanticamente, denota que política de proteção social é uma esmola do Estado aos pobres. Os mais abastados são críticos ferrenhos dos “programas assistencialistas” que os governos costumam criar não por iniciativa própria, mas por pressões da sociedade, das entidades e dos movimentos. Mesmo assim, o investimento no setor é deveras baixo como se fosse uma filantropia do Estado àqueles sujeitos que, geralmente, são taxados de pessoas de menos sorte. De verdade e pelo contrário são vítimas do capitalismo selvagem que usurpa seus direitos de cidadão e quaisquer vestígios de dignidade humana. O capitalismo sucumbe, em absoluto, os direitos humanos dos sujeitos que parecem amordaçados pelo autoritarismo e pela exploração do capital. Eles não tem possibilidades e tampouco oportunidades para unir vozes, por quaisquer meios, que reúnam suas narrativas de luta e de resistência e que bradam pela dignidade humana, pela

ampliação da justiça e equidade social, pelos direitos humanos e pelas políticas públicas de proteção social.

Nesse sentido, alternativas de articulação de vozes e disseminação de narrativas sobre a coisa social parecem se ensaiar nas escolas públicas de Joinville/SC, por meio da educomunicação e da internet a partir de projetos sobre os quais dissertamos no segundo capítulo deste artigo. Nossa hipótese é de que, estimuladas pelas práticas educacionais de produção e de disseminação de narrativas no ciberespaço, as discussões sobre as questões sociais extrapolam limites do espaço educativo e não apenas são veiculadas na internet por meio de narrativas sociais em distintos formatos educacionais como também se tornam, entre os alunos, objeto de ativismo social.

Metodologicamente, o questionário pareceu o melhor instrumento de pesquisa. Foram dez alunos de distintas escolas desta cidade que responderam cinco perguntas sobre suas percepções/representações acerca da questão social, da educomunicação e da internet. No terceiro capítulo ponderamos sobre as respostas ao questionário pelo qual podemos mapear a opinião dos alunos sobre direitos humanos e políticas sociais e, sobretudo, observar quais são seus comportamentos nas mídias sociais acerca das temáticas em questão. Por fim, pelo questionário, vamos analisar projetos/oficinas de educomunicação: como oferecem melhores condições de apropriação das discussões e como contribuem na construção de pensamento consciente e crítico sobre o tema. Os capítulos dialogam sobre a questão social e a educomunicação, relacionando-as a partir de projetos/oficinas das escolas públicas de Joinville/SC, nosso objeto de estudo. A educomunicação é a prática social que se constitui de múltiplas ações na interface entre a Comunicação e a Educação e que pretende, entre outras coisas, criar ecossistemas comunicativos nos espaços educativos formais, não formais e informais com intuito de melhorar/qualificar a ação comunicativa e o processo de ensino-aprendizagem nesses ambientes. Soares (2002, p.115) define educomunicação como:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas e ampliar a capacidade de expressão das pessoas.

De um lado da ação, em suas práticas nos diversos ambientes educativos, a educomunicação discute e problematiza os meios analógicos enquanto produtores de sentidos resignificando seus formatos e suas concepções, a partir de produções educacionais como jornal escolar, rádio e TV escola. De outro lado, costuma utilizar a internet em suas práticas veiculando discussões sobre questões sociais neste ciberespaço e propondo subversões narrativas ou contra narrativas ao status quo hegemônico por meio de concepções filosóficas/ideológicas que se materializam em blogs, spots e vídeos. A vocação da educomunicação é, portanto, oferecer uma alternativa/possibilidade pela qual excluídos/marginalizados possam, nos espaços educativos em geral, elaborar suas narrativas e ampliar vozes sobre a questão social. Fundamentalmente, é assim que a coisa funciona na práxis educacional das escolas públicas de Joinville/SC: num primeiro momento, os alunos participam de

grupos coletivos com discussões transdisciplinares sobre a questão social. Nesse espaço todos tem vez e voz em relações horizontalizadas, democráticas e dialogadas. É nesse ambiente de projetos/oficinas educacionais mediadas por professores/educadores que os alunos se apropriam minimamente sobre o tema e são incentivados a iniciar um processo de pesquisa, estudo e investigação. É um exercício “jornalístico” de procura à informação, de formação de opinião e, concretamente, de produção de mídias em formatos/extensões publicáveis na internet: texto, áudios e vídeos para as mais variadas plataformas, posteriormente publicadas no ciberespaço. O processo de produção de mídia, além de coletivo, colaborativo e democrático, dialoga com o repertório crítico sobre a questão social que os alunos desenvolvem durante as discussões coletivas. É o mesmo repertório que provoca um ativismo social no ciberespaço, especialmente, em suas páginas nas mídias sociais. Podemos dizer que ao participar das discussões nas oficinas e das produções de mídia sobre políticas sociais, direitos humanos, meritocracia, desigualdade social, racismo e homofobia, os alunos se conscientizam sobre processos sociológicos, históricos e contemporâneos. Esse ativismo pelas causas sociais na internet entre os alunos é consequência dos projetos educacionais realizados por algumas que promovem qualificação do processo de ensino-aprendizagem e uma formação para cidadania participativa. Os alunos têm a possibilidade de manifestar, pela internet, suas narrativas sobre a questão social. Essa oportunidade e possibilidade os meios hegemônicos não conseguem oferecer. Os alunos que participam de projetos de educação começam a perceber pelo próprio processo que os meios hegemônicos não falam de questões sociais. Deste modo, eles desenvolvem uma capacidade crítica quanto ao monopólio de mídia e entendem a questão social de modo mais contextualizado/circunstanciado.

Neste sentido, a prática educacional se constitui de processos e resultados que se aproximam dessa temática. Dizemos que pela educação os alunos se relacionam com as narrativas que transitam por aí e constroem seus recortes narrativos sobre a coisa desenvolvendo uma compreensão acerca da complexidade da questão social o que pode contribuir na formação de crianças/jovens tornando-os mais críticos sobre nosso modelo de sociedade. A educação provoca a formação de sujeitos com competências/habilidades para compreender e se posicionar nesse universo de disputas de narrativas sobre a coisa social e seus aspectos social, político e histórico.

O artigo constrói paralelos entre a questão social, a educação e a internet. Os resultados da pesquisa de campo demonstram a comprovação da hipótese de que a prática educacional das escolas de Joinville/SC, em última instância, promove o net-ativismo social. Podemos dizer que ensino-aprendizagem torna-se mais efetivo quando, não raramente, os alunos se apropriam tão significativamente sobre a questão social que passam a se manifestar na internet defendendo causas sociais em formas ciberdemocráticas de participação elaboradoras a partir de uma ação engajada/coletiva nas mídias digitais. A educação parece, portanto, incentivar a disseminação das narrativas de luta, de resistência e de subversão acerca das questões sociais em defesa de pobres, negros e gays, em suma, dos direitos humanos e das políticas sociais.

.....

*** Fabiane Lopes De Oliveira**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Curitiba, Brasil

*** Wellington Nardes**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Curitiba, Brasil

Resumen de ponencia

AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL NA CONTEMPORANEIDADE

*Fábio Alexandre Araújo Dos Santos

*Francisco Das Chagas Silva Souza

*Verônica Maria De Araújo Pontes

Essa pesquisa discute e analisa as políticas públicas brasileiras para o ensino médio na contemporaneidade, trazendo suas influências para o contexto educacional dos institutos federais do Rio Grande do Norte. Pensar essas políticas públicas como relacionadas com a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem faz com que percebamos esse espaço como inter-relacionado e sujeito a transformações nas diversas áreas dos saberes o que exige uma superação da postura docente e sua atuação enquanto mediador do conhecimento e possibilitador de mudanças. Nesse contexto, discussões sobre a formação docente, os saberes do professor, a identidade docente faz com que percebamos o cenário atual da docência e sua legitimação no espaço do ensino médio. Importante também discussões em torno do ensino médio e das questões relacionadas ao trabalho como princípio educativo na prática e nos discursos oficiais. Esses discursos oficiais estão demarcados por leis, decretos e políticas públicas que legitimam o cenário brasileiro nos dias atuais. Nosso cenário brasileiro atual existe de um lado um povo que busca por direitos como a igualdade, justiça, democracia, e do outro lado um governo que age pela legitimação do neoliberalismo, no sentido de responder ao incentivo do capital e sua consolidação. Sabemos que as leis nos últimos anos têm sido planejadas, votadas, e decretadas sem o apoio do povo, ficando aquém do povo que luta por seus direitos. Nós, docentes e possibilitadores da formação do alunado do ensino médio ficamos sem voz e sem visibilidade nessa legitimação. Nosso campo de trabalho e de pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN/Brasil. Os Institutos Federais (IF) foram criados em 2008 por meio da Lei nº 11.892/08, e representam um século de história das ações do Estado brasileiro com relação à Educação Profissional. De acordo com a Lei, há uma previsão de expansão de vagas para os Institutos Federais, ampliando inclusive a formação docente. No contexto atual, necessitamos analisar como o ensino médio está sendo visto e o que pretende os governantes para esse nível de ensino. Essa pesquisa está incluída no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Práticas Educativas do Instituto Federal em Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN, no Campus de Mossoró-Brasil e teve como metodologia a análise das leis, projetos, programas, decretos e bases curriculares que direcionam o ensino médio. Além disso, pesquisamos autores como Tardif (2015), Pimenta (2012), Freire (2001), entre outros que tratam da formação docente inicial e continuada num contexto em que muitas mudanças foram realizadas na formação docente. Percebemos que nesse contexto o docente se forma no exercício das suas funções e fora desse exercício, capaz de articular toda a sua

bagagem de aprendizados ao longo da vida, assim como na sua formação inicial e no contexto da prática exercida depois dessa formação. Entender o docente enquanto um ser que aprende enquanto ensina é fundamental nesse contexto de formação pois só assim ele será um agente mobilizador do aprendizado e um ser capaz de compreender a sua luta emancipatória e de responsabilidade em torno da transformação social que almeja. O docente deverá entender que como tal vivencia em seu trabalho um contexto de lutas entre os que quase nada têm e os que têm além do poder uma condição social e financeira maior e melhor. Entender esse embate no contexto das leis atuais, entender o regime econômico em que vivemos como palco de desigualdades constantes é um passo para que possamos reivindicar mudanças sociais e educacionais. Dessa forma, analisar a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio e demais leis que propõem um retrocesso nos processos educativos é favorecer a compreensão e a busca de um mundo mais justo, mais igualitário para os que são marginalizados e excluídos da sociedade. Acreditamos que assim fortaleceremos o papel do professor no contexto da sala de aula sendo então aquele que media, não transmite, mas socializa e se integra ao contexto do estudante que também é o seu contexto.

.....

*** Fábio Alexandre Araújo Dos Santos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. NATAL, Brasil

*** Francisco Das Chagas Silva Souza**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. MOSSORÓ, Brasil

*** Verônica Maria De Araújo Pontes**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. NATAL, Brasil

Resumen de ponencia

AS POPULAÇÕES DO CAMPO E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO

*Angela Maria Monteiro Da Motta Pires

AS POPULAÇÕES DO CAMPO E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO

Este texto trata da educação para as populações do campo, como direito humano, do Município de Caruaru-Pernambuco-Brasil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa na rede municipal de educação, objetivando investigar se existe uma política de educação do campo no município e como se constitui e se materializa essa política nas escolas do campo.

A educação do campo como direito para a diversidade dos povos do campo é uma questão que se insere na luta pelos direitos humanos. Foi ignorada e marginalizada pelo poder público, inclusive pelas pesquisas, reflexão pedagógica e propostas curriculares. E, esse descaso, guarda estreita correlação com o encurtamento dos horizontes políticos e educacionais para os povos do campo, o qual reflete a visão pessimista do campo e da educação pautada na crença de que “para mexer com a enxada ou cuidar do gado não são necessários nem letras nem competências. Não é necessária a escola” (CALDART, 2004, p.149).

Advinda da organização dos movimentos sociais a educação do campo nasce em contraposição à educação rural, na medida em que reafirma a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, de acordo com a sua bandeira de luta. A educação do campo é uma forma de respeito à diversidade cultural ao reconhecer os direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas e que valorize as suas especificidades (PIRES, 2012).

A pesquisa, que utilizou como procedimentos metodológicos, entrevista com gestores e professores municipais e a análise documental, identificou que a educação do campo, no município, não se pauta em uma política pensada a partir da realidade do campo. As escolas do campo adotam a mesma política das escolas urbanas e as que possuem classes multisseriadas vivenciam uma reaplicação do Programa Escola Ativa, do Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Pires (2010), o Programa Escola Ativa, não se constitui em um Programa sintonizado com os princípios e as diretrizes da Educação do Campo. Embora tenha havido uma reformulação no Programa, esta foi do ponto de vista de sua adequação às normas legais, mas não implicou em uma mudança do ponto de vista da sua concepção e dos fundamentos epistemológicos. Ao contrário, aponta para a continuidade de um Programa fundamentado em uma feição político-pedagógica liberal, o que vai na contramão da educação do campo.

No que diz respeito às escolas do campo, que não têm classes multisseriadas, a

proposta segue um modelo único, ou seja, o modelo urbano. Dessa forma, a educação está em desencontro com os princípios, concepções e perspectivas da educação do campo que vem sendo construída a partir do movimento em prol de uma Educação Básica do Campo, veiculado pelos movimentos sociais do Campo e consideradas nas diretrizes operacionais e nas diretrizes complementares de Educação do Campo (BRASIL, 2002; BRASIL, 2008). Trata-se de uma perspectiva urbanocêntrica para as escolas do campo, tendo em vista que não considera o campo na sua especificidade, não reconhecendo os povos do campo em sua diversidade o que demonstra a desvalorização desse espaço em relação ao espaço urbano. Apenas a educação urbana é que tem uma proposta pensada para as escolas, conforme coloca o Secretário de Educação municipal: “Para a escola da cidade, ai nós temos uma proposta pedagógica curricular para a escola da cidade, mas não para campo”

O estudo demonstrou, assim, que a educação do campo acontece de forma descontextualizada da realidade camponesa, baseando-se em propostas, metodologias, saberes e práticas vivenciadas nas escolas urbanas, e, ao lado disso, ao ser adotado nas escolas do campo com classes multisseriadas, o Programa Escola Ativa, o acesso à educação pelos povos do campo, como direito humano, se torna distante..

REFERÊNCIAS

BRASIL Resolução CNE/CEB nº 01/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Resolução CNE/CEB, nº 2/2008. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2008.

_____. Presidência da República (2010). Decreto nº 7352 de 4/11/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA). Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010, Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm) >

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo .In: SANTOS, Clarice Aparecida. Por Uma Educação do Campo. Brasília: Incri: MDA, 2004

PIRES, Angela Maria Monteiro da Motta. Educação do campo como direito humano. In: A organização da ação pedagógica da educação do campo. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. O Programa Escola Ativa e a educação do campo: impasses e perspectivas. In: VI Simpósio Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. João pessoa: UFPB, 2010

AS POPULAÇÕES DO CAMPO E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO

Este texto trata da educação para as populações do campo , como direito humano, do Município de Caruaru-Pernambuco-Brasil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa na rede municipal de educação, objetivando investigar se existe uma política de educação do campo no município e como se constitui e se materializa essa política nas escolas

do campo.

A educação do campo como direito para a diversidade dos povos do campo é uma questão que se insere na luta pelos direitos humanos. Foi ignorada e marginalizada pelo poder público, inclusive pelas pesquisas, reflexão pedagógica e propostas curriculares. E, esse descaso, guarda estreita correlação com o encurtamento dos horizontes políticos e educacionais para os povos do campo, o qual reflete a visão pessimista do campo e da educação pautada na crença de que “para mexer com a enxada ou cuidar do gado não são necessários nem letras nem competências. Não é necessária a escola” (CALDART, 2004, p.149).

Advinda da organização dos movimentos sociais a educação do campo nasce em contraposição à educação rural, na medida em que reafirma a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, de acordo com a sua bandeira de luta. A educação do campo é uma forma de respeito à diversidade cultural ao reconhecer os direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas e que valorize as suas especificidades (PIRES, 2012).

A pesquisa, que utilizou como procedimentos metodológicos, entrevista com gestores e professores municipais e a análise documental, identificou que a educação do campo, no município, não se pauta em uma política pensada a partir da realidade do campo. As escolas do campo adotam a mesma política das escolas urbanas e as que possuem classes multisseriadas vivenciam uma reaplicação do Programa Escola Ativa, do Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Pires (2010), o Programa Escola Ativa, não se constitui em um Programa sintonizado com os princípios e as diretrizes da Educação do Campo. Embora tenha havido uma reformulação no Programa, esta foi do ponto de vista de sua adequação às normas legais, mas não implicou em uma mudança do ponto de vista da sua concepção e dos fundamentos epistemológicos. Ao contrário, aponta para a continuidade de um Programa fundamentado em uma feição político-pedagógica liberal, o que vai na contramão da educação do campo.

No que diz respeito às escolas do campo, que não têm classes multisseriadas, a proposta segue um modelo único, ou seja, o modelo urbano. Dessa forma, a educação está em desencontro com os princípios, concepções e perspectivas da educação do campo que vem sendo construída a partir do movimento em prol de uma Educação Básica do Campo, veiculado pelos movimentos sociais do Campo e consideradas nas diretrizes operacionais e nas diretrizes complementares de Educação do Campo (BRASIL, 2002; BRASIL, 2008). Trata-se de uma perspectiva urbanocêntrica para as escolas do campo, tendo em vista que não considera o campo na sua especificidade, não reconhecendo os povos do campo em sua diversidade o que demonstra a desvalorização desse espaço em relação ao espaço urbano. Apenas a educação urbana é que tem uma proposta pensada para as escolas, conforme coloca o Secretário de Educação municipal: “Para a escola da cidade, aí nós temos uma proposta pedagógica curricular para a escola da cidade, mas não para campo”

O estudo demonstrou, assim, que a educação do campo acontece de forma descontextualizada da realidade camponesa, baseando-se em propostas, metodologias, saberes e práticas vivenciadas nas escolas urbanas, e, ao lado disso, ao ser adotado nas escolas do campo com classes multisseriadas, o Programa Escola Ativa, o acesso à

educação pelos povos do campo, como direito humano, se torna distante..

REFERÊNCIAS

BRASIL Resolução CNE/CEB nº 01/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Resolução CNE/CEB, nº 2/2008. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2008.

_____. Presidência da República (2010). Decreto nº 7352 de 4/11/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA). Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010, Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm) >

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo .In: SANTOS, Clarice Aparecida. Por Uma Educação do Campo. Brasília: Incra: MDA, 2004

PIRES,

.....

* Angela Maria Monteiro Da Motta Pires

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Recife, Brasil

Resumen de ponencia

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL. DESENCUENTRO DE DOS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

*Inés Olivera

El presente texto tiene por objetivo presentar algunas reflexiones y aprendizajes sobre el (des)encuentro de dos políticas públicas mexicanas de educación superior: la de aseguramiento de la calidad y la de educación superior intercultural. Se trata de dos políticas para la educación superior, aparentemente articulables pero, en realidad, confrontadas por una serie de elementos: históricos, políticos y conceptuales, perceptibles desde la mirada de la antropología de las políticas públicas. Esta confrontación dificulta el uso pertinente y productivo de la evaluación, como principal estrategia de la política actual de aseguramiento de la calidad.

Para ilustrar y analizar en detalle el desencuentro mencionado analizo la evaluación diagnóstica de los Comités Interinstitucionales de Educación Superior (CIEES), principal programa de evaluación de la educación Superior en México, y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), una de las doce Universidades Interculturales reconocidas por la CGEIB-SEP. Las reflexiones son producto de una investigación doctoral iniciada en enero de 2015 en la cual se ha podido etnografiar la experiencia concreta de evaluación de los CIEES a la licenciatura ofrecida por la UVI en dos de sus sedes: Grandes Montañas y Selvas.

Esta afirmación se apoya en dos supuestos que este texto pretende demostrar con la discusión. En primer lugar, que los criterios establecidos por el sistema de evaluación existente no permiten evidenciar elementos centrales de la propuesta intercultural de educación superior; y, en segundo lugar, que tanto las comprensiones de lo que es calidad, y la función de la evaluación, como de lo que es interculturalidad, y la función de la universidad intercultural, son disímiles y en esta falta de homogeneidad en la comprensión de estas políticas radica el empobrecimiento de los resultados del encuentro de ambas; es decir, el empobrecido aporte de la aplicación de la evaluación a los programas interculturales.

El presente trabajo analiza el desencuentro de estas dos políticas de educación superior a través de tres ejes. El primer eje se refiere a la comprensión distinta y, se sostiene aquí, contradictoria de lo que es la función social de la educación superior. Para la política de aseguramiento de la calidad plasmada en la evaluación, la razón de ser de la universidad es la especialización y capacitación del capital humano. El objetivo final de la universidad es la producción y credenciamiento de profesionales

que se inserten en el mercado laboral generando el desarrollo de la industria y economía nacional. De otro lado, para la política de educación superior intercultural, plasmada en la propuesta de interculturalidad crítica de la UVI, el objetivo de la universidad es la formación humana de jóvenes indígenas y mestizos como sujetos autónomos y colectivos.

El segundo eje de desencuentro de estas políticas se refiere a la posición que ocupa cada una en el proyecto nacional. Es decir, qué peso tiene cada una de estas políticas en el interés del campo político, federal mexicano y global. En este sentido, mientras la evaluación representa una política prioritaria, no solo para el sector educación siendo también para el sector de hacienda, la política de educación superior intercultural representa en México un espacio de segundo nivel de importancia y de reciente alcance, definido como una política social de identidad. El surgimiento de esta segunda política corresponde a la respuesta del gobierno de Salinas, en la primera década de los años 2000, ante las demandas del movimiento indígena y el neo zapatismo que cobraron resonancia internacional a mediados de la década de 1990. En este sentido puede ser entendida como una concesión negociada y no como un proceso empujado por el interés del poder central.

El tercer eje de desencuentro está dado por las comprensiones disímiles al interior de cada política con relación a sus propios objetivos. Al analizar la evaluación se encuentra dos discursos y objetivos de la misma: por un lado, la evaluación para la planeación institucional, que se entiende aquí como la comprensión benéfica y de utilidad institucional interna de la evaluación; por otro lado, la evaluación como herramienta externa para el control y eficiencia del gasto público en educación superior. Estos dos objetivos se contradicen y pueden resumirse en una lógica interna y constructiva frente a una lógica externa y punitiva.

En cuando a las comprensiones y objetivos de la política de educación superior intercultural, hay también dos visiones: el objetivo compensatorio de esta política; es decir, la función social de estas universidades es la ampliación del acceso a educación superior en poblaciones excluidas (jóvenes indígenas). El otro objetivo es el de generar una oferta educativa intercultural, donde lo central va más allá de la existencia de universidades en zonas indígenas, incluyendo la construcción de un modelo educativo crítico de la modernidad instrumental, de la colonialidad del saber y de la visión utilitarista de la educación superior. El segundo objetivo no niega el primero, pero centralizar el primer objetivo sí deja de lado la construcción del segundo.

Este tercer eje de discusión y análisis, el de las comprensiones disímiles de los objetivos de cada una de estas políticas, es lo que, se sostiene en este texto, representa el principal motivo de resultado negativo de la evaluación en los programas de educación superior.

.....

*** Inés Olivera**

Instituto de Investigaciones Sociales. Coordinación de Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México - IIS/UNAM. Coyoacán, México D.F., México

Resumen de ponencia

AVANCES Y DESARROLLO DE LAS TICS COMO POLÍTICA PÚBLICA ESTATAL PARA LA INTEGRACIÓN INCLUSIVA DE LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA

*Adriana Carolina González Jaramillo

Resumen

En el análisis documental que se desarrollará, intentaremos recopilar y detallar cada una de las características acerca de los avances y aplicabilidad de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) como política pública estatal para la educación en Venezuela, resaltando cada uno de los aspectos estructurales que estratégicamente y mediante un diseño práctico de las políticas públicas, fomenta dicho direccionamiento educacional. Se tratará de recoger los puntos de focalización de las tecnologías de la información y la comunicación, que paulatinamente han venido creciendo a lo largo de la última década, ceñidos a un plan estructurado de crecimiento económico y tecnológico sustanciado en los equipos más modernos y eficaces, adaptándonos en un sistema avanzado de comunicación.

Documentalmente, estableceremos un estudio conciso y detallado de los avances generados en el transcurrir en la última década en materia educativa en Venezuela, por medio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde el punto de vista de las políticas públicas inclusivas. Datando estos avances podemos encontrar una consecución lógica en base a un programa determinado, en donde de menos a más, se cumple con la tarea de establecer sistemas comunicativos esenciales para la aplicabilidad de la educación en los nuevos tiempos, y fomentar la potencialidad cultural, económica y social del país.

En este sentido, indudablemente la obsolescencia está presente en el sistema, quedando inexorablemente rezagados y empujándonos hacia un flujo constante de actualización tecnológica, propios de la mercadotecnia mundial y del desarrollo de la ciencia y tecnología para la sociedad y la educación. Es por ello, que Venezuela a partir de la bonanza petrolera emplea de manera estratégica redes de infraestructura tecnológicas como políticas públicas estatales para el desarrollo tecnológico en la sociedad, que logra incidir en cada uno de los sectores, en este caso, enfocado a una temática de las TICS, Diversidad, Valores e Inclusión educacional.

Analizando desde una perspectiva política, social y educativa, las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) se alzan desde un pedestal muy alto para alcanzar la maximización de los fines antes señalados. Desde un enfoque objetivo podemos encontrar el menester potencial que significa la utilización de las nuevas tecnologías que se revolucionan día a día dentro de este contexto, abalanzando un sistema de actualización a fin de evitar la obsolescencia y estar dispuestos a contextualizar en llevar a cabo avances necesarios, como una punta de lanza eficaz y oportuna en la comunicación. En este sentido y entendiendo que, en base a estas

tecnologías de la información, que han provocado una capacidad estupenda en la facilitación de flujo de información tanto para la comercialización de bienes y servicios (fin primario en las políticas económicas), como en la maximización de la organización social para la optimización de colectivos y sociedades como unos de los fines de esta política pública estatal. Es por ello, que trazaremos y estudiaremos los distintos avances en esta materia llevado a cabo por la nación, en el área educativa, en un marco de políticas públicas en un diseño estructural del armazón estatal integrado al conglomerado tecnológico, programático y sistemático establecido.

En cuanto a la educación en Venezuela, el país ha experimentado una serie de cambios, por lo tanto, el Gobierno ha aupado una serie avances tecnológicos en los que podemos mencionar y desarrollar cinco puntos más importantes:

- 1) Proyecto Satelital Simón Bolívar (VENESAT - 1), Miranda (VRSS-1), Antonio José de Sucre (VRSS-2)
- 2) El Proyecto Canaima
- 3) Sistema de Formación CONATEL
- 4) Televisión Digital Abierta (TDA)
- 5) Software Libre

Finalmente, como consideración principal que resaltaremos, que para la continuidad de todo este macro proyecto tecnológico que se espera que se siga empleando a medida del tiempo, es importante que las políticas públicas sociales en las TICS no solo fomenten en la transformación como debe ser, sino que incluya medidas de garantías de inclusión social educativa y la continuidad de esas políticas prolongada en el tiempo.

.....

*** Adriana Carolina González Jaramillo**
Universidad de Carabobo UC. Valencia, Venezuela

Resumen de ponencia

AVANÇOS, LIMITES E PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO TOCANTINS - BRASIL: A POBREZA E A DESIGUALDADE SOCIAL NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

*Cleivane Reis

*Layanna Giordana Bernardo Lima

*Viviane Drumond

Este trabalho resulta das análises empreendidas durante o desenvolvimento da Pesquisa “Políticas Educacionais no Contexto da Situação de Pobreza e Extrema Pobreza no Estado do Tocantins: quem são os alunos pobres no planejamento da educação”, desenvolvida através da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social - EPDS, pelo Núcleo de Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas - NEPED, da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Nele, analisamos como a pobreza e a desigualdade social são tratados no Plano Estadual de Educação do Tocantins/Brasil, bem como os avanços, limites e perspectivas deste instrumento, enquanto eixo estruturante das políticas educacionais no Estado. Para a análise das metas e estratégias relacionadas ao enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais tomamos como referências concretas o Plano Nacional de Educação - PNE e o Plano de Educação do Estado do Tocantins - PEE/TO e os dados socioeconômicos e educacionais do Estado. Partimos do pressuposto que a produção da pobreza e da desigualdade social tem enraizamentos sociais, políticos e econômicos profundos e complexos. As desigualdades são de várias ordens e formas e vão desde as condições de vida, passando pela questão das formas precárias de trabalho e de sobrevivência, até as desigualdades de raça, cor e gênero. Contudo, as políticas sociais, historicamente, têm partido de uma visão moralista da pobreza e da fome, implementando políticas compensatórias de carências morais, de valores, de atitudes, com avanço na “imagem do Estado e da escola pública como moralizadores dos coletivos marginais” (ARROYO, 2010). Os avanços, limites e perspectivas de enfrentamento à pobreza e as desigualdades sociais no campo educacional são analisados a partir de uma leitura crítica sobre o Estado e as políticas públicas no contexto do capitalismo e de suas crises cíclicas. A simultânea recorrência à teoria marxista e à adoção do materialismo histórico dialético permite que ao longo do trabalho se empreenda a crítica às formas de sustentação da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que se buscam as possibilidades de sua ultrapassagem (MARX, 1987, 1988; ENGELS, 1988, 2008; GRAMSCI, 1980, 2007). Nesse sentido, as reflexões desenvolvidas partem do princípio de que a análise das políticas educacionais, suas possibilidades, limites, qualidade e extensão, não pode, pois, prescindir da consideração da base material da sociedade, de sua forma de organização e funcionamento, de suas contradições e dos antagonismos de classes nela presentes.

Desse modo, à luz do materialismo histórico dialético e do desenvolvimento de pesquisas de caráter bibliográfico e documental, analisamos como é tratada a relação educação, pobreza e desigualdade social, e quem são os sujeitos pobres e desiguais no planejamento educacional, expresso no âmbito do PEE-TO, buscando ainda identificar como são apresentados os grupos sociais considerados pobres e desiguais nesse documento. Na pesquisa bibliográfica realizou-se leitura e síntese de referencial teórico sobre a relação entre educação, pobreza e desigualdade social no Brasil e também de referenciais teóricos que partindo de uma compreensão crítica das políticas públicas, discutem a relevância do planejamento educacional e seus possíveis efeitos no combate às desigualdades sócio educacionais no contexto atual (DOURADO, 2016; FERNANDES, GOUVEIA, 2017). Para a pesquisa documental, foi produzida uma guia de documentação e leitura para análise do PEE-TO (2015-2025), com o intuito de identificar nesse documento as metas e estratégias que mais diretamente tratam de ações para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, a que estão submetidas as crianças, adolescentes e jovens pobres, estudantes da educação básica. Observa-se que são contempladas nas estratégias relacionadas às metas do PEE medidas que dizem respeito à superação das desigualdades educacionais, principalmente para os grupos sociais que historicamente vivenciam a situação de pobreza e desigualdade social: populações do campo, povos indígenas, comunidades quilombolas, beneficiários de programas de transferência de renda (Bolsa Família), itinerantes, alunos em situação de vulnerabilidade social. Evidencia-se no trabalho o papel desempenhado pelo Estado no processo de expansão do capital, bem como suas consequências para a classe trabalhadora. No Estado do Tocantins, considerado como a última fronteira agrícola do País, essas contradições se expressam por um lado, no avanço do agronegócio e, por outro, na precarização das condições de trabalho e na exclusão social de parcela significativa da população. É neste contexto que as desigualdades sociais e a situação de pobreza de grande parte dos estudantes que adentram a escola coloca novos desafios às políticas educacionais e à sua materialização nas escolas públicas, pressupondo uma alteração do significado da organização do trabalho pedagógico da escola, bem como ampliação dos objetivos e das finalidades da educação no sentido de propiciar a inclusão das crianças e jovens em situação de pobreza e extrema pobreza. As considerações finais do trabalho apontam que a superação das desigualdades sociais e educacionais no Estado do Tocantins, perpassam pelo esforço coletivo do Estado e da sociedade organizada, especialmente dos movimentos sociais da educação, pela efetividade do Plano Estadual de Educação. Apontam ainda, avanços no que diz respeito a inclusão da temática da pobreza e desigualdades sociais como elementos que repercutem nos resultados da educação escolar e o reconhecimento da necessidade de ações articuladas no âmbito dos entes federados para reduzir as históricas desigualdades educacionais, e, como limites reais à materialização do Plano Estadual de Educação apontam a forma atual do regime de colaboração e financiamento da educação e, de modo especial, os limites do próprio cenário político e econômico, decorrentes das políticas de ajuste fiscal adotadas pelo Estado brasileiro a partir de 2015, bem como a necessidade da definição clara das concepções e proposições sobre as metas e estratégias, reforçando a necessidade de ampla mobilização em torno da luta política em contraposição às proposições e concepções que têm marcado, hegemonicamente, a ação do Congresso Nacional e do Poder Executivo Federal e Estadual, marcadamente

caracterizadas por uma política regressiva de ajustes, que traz efeitos perversos para o acesso democrático à educação de qualidade, ao exercício da cidadania e ao combate à pobreza e à desigualdade social.

.....

*** Cleivane Reis**

Universidade Federal do Tocantins - UFT. Palmas, Brasil

*** Layanna Giornada Bernardo Lima**

Universidade Federal do Tocantins - UFT. Palmas, Brasil

*** Viviane Drumond**

Universidade Federal do Tocantins - UFT. Palmas, Brasil

Resumen de ponencia

BALANCE CRÍTICO DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA: 2000-2018

*Alexander Castañeda Padilla

El objetivo principal de esta ponencia es realizar la aproximación a un balance crítico de las investigaciones sobre textos escolares adelantadas en Colombia en los últimos dieciocho años, periodo en el cual se han producido la mayoría de los trabajos. De esta manera se busca dar cuenta de los enfoques metodológicos, las propuestas teóricas, los campos explorados, las apuestas investigativas, los lugares de producción y la caracterización de los autores de los estudios relacionados con los manuales de Ciencias Sociales, Democracia y Educación Cívica.

Las investigaciones acerca de los manuales escolares en Colombia son relativamente recientes. Aunque existen antecedentes de algunos estudios que datan de décadas anteriores, fue a finales de la década de 1990 que se despertó el interés de distintos investigadores y centros académicos por constituir un nuevo campo de análisis de los libros de texto.

En su mayoría, estos trabajos surgen en el país por tres motivaciones. La primera, está relacionada con el interés de los investigadores por analizar la calidad de los textos escolares y su rol en la transmisión de valores, imágenes y representaciones particulares, todo ello enmarcado en los debates y discusiones dadas en el país a raíz de las últimas reformas educativas (décadas de 1980 y 1990). La segunda tiene que ver con la influencia que ejerce el proyecto español MANES, inspirado a su vez por otras iniciativas similares en Europa. Y por último, en tercer lugar, está el esfuerzo de algunos historiadores por encontrar nuevas fuentes que pudieran aportar en el estudio de campos usualmente poco explorados, como el caso de la historia de la Educación.

La constitución del manual escolar en objeto de investigación se debe a su consideración como texto en el que se pueden realizar múltiples lecturas, no sólo del fenómeno educativo. Un libro escolar refleja desde la consolidación de unas políticas curriculares, la visión del conocimiento dado, la hegemonía de una corriente de pensamiento, los enfoques pedagógicos en boga, hasta los imaginarios y representaciones sobre los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, estos textos también son un espejo de la sociedad que los produce. En sus páginas hay evidencias de las pugnas y tensiones causadas por la imposición de proyectos políticos. A lo largo de la historia de la escuela moderna, se ha evidenciado el uso de los manuales como plataforma de difusión de discursos hegemónicos impulsados desde el Estado. En el caso colombiano, este ha sido uno de los aspectos

que más ha llamado la atención por parte de los investigadores, por lo cual, sus trabajos se han centrado en el análisis de textos del área de Ciencias Sociales.

En general, estas serían las principales líneas de trabajo sobre el texto escolar en Colombia:

☐ Políticas estatales: selección, producción, distribución y aspectos legales del texto, factores de calidad, criterios de producción, aspectos físicos de producción y acceso al manual escolar, relaciones entre instituciones que intervienen en producción, distribución y uso: mayor número de investigaciones los realiza el Estado, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional y las casas editoriales, pero el número de trabajos no es muy alto

☐ Ciudadanía e identidad nacional y regional, ideología e instrucción cívica: Los trabajos se concentran en el tratamiento dado en los manuales a las nociones de Estado, Nación e identidad nacional, así como de los lugares y discursos otorgados a la religión, grupos sociales, modelos de orden y de sujetos. En esta temática se ubican la mayoría de las investigaciones y predomina el interés por las materias comprometidas con la creación de valores políticos como historia, educación cívica y geografía, así como catecismos políticos y religiosos.

☐ Enseñanza de un área o una asignatura (historia, geografía, urbanidad, filosofía -en general de las ciencias sociales-, matemáticas y educación física) y concepciones, corrientes y discursos pedagógicos: en esta línea se asume al manual escolar como un soporte curricular y una guía para la implementación de los métodos en la enseñanza, por lo cual es posible conocer el currículo y cómo se abordaban disciplinas y saberes presentes en la escuela.

☐ Imágenes de hechos históricos, iconografía y representaciones sociales de infancia, familia, niñez, discriminación étnica y género: la perspectiva analítica y metodológica de trabajo predilecta de esta línea es el análisis del contenido e iconográfico.

Al examinar el conjunto de la producción académica, es conveniente señalar ausencias, vacíos y temas por explorar. En primer lugar, es llamativo el hecho de que los especialistas hayan centrado su atención en los libros publicados en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, dejando relegado el análisis del periodo histórico donde se dio la masificación de la escuela pública y la expansión del sistema escolar nacional.

En segundo lugar, faltan desarrollos teóricos propios en torno a la caracterización del manual escolar. Los autores dan poco espacio para la reflexión teórica y conceptual en torno a la naturaleza del manual escolar como texto con unas características que lo hacen particular.

En tercer lugar, las estrategias metodológicas para el análisis de los libros son raramente explícitas, ya que los autores privilegian la presentación de los resultados. Esta situación no permite evaluar de qué manera llegaron a las conclusiones ni cuáles fueron los caminos de abordaje de los contenidos.

En cuarto lugar, hay escases de publicaciones sobre esta materia. Los trabajos de grado sobre análisis de manuales escolares abundan, en especial en las Facultades de Educación, pero rara vez salen estos a la luz. Las pocas obras publicadas lo hacen a

través de las revistas científicas o en compilaciones con otros trabajos de la misma área.

En quinto lugar, se evidencia la necesidad de estudiar el papel de las editoriales en la creación y distribución de los textos escolares colombianos. Las investigaciones rara vez hacen referencia a los responsables de la edición de los libros y cuáles fueron los canales de distribución, las estrategias de venta y las estadísticas de cuántos textos circularon en las escuelas.

En sexto lugar, pocas investigaciones abordan el tema de los autores de los textos escolares. Al privilegiar el análisis de los contenidos, se tiende a minimizar el rol del autor en la construcción del texto. Para el caso colombiano, es imprescindible determinar quienes fueron los autores más leídos, sus procesos de formación, los enfoques desde los que se situaron, las relaciones con el mundo editorial, sus conexiones con el mundo escolar, etc.

Por último, se requieren estudios que aborden la recepción de los textos escolares en la escuela y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en los maestros como en los estudiantes. El impacto real de los manuales sólo puede ser comprendido en la medida en que se tengan en cuenta los distintos usos y apropiaciones hechas por la comunidad escolar.

El propósito final de esta ponencia es brindar un panorama que permita entender que el campo de investigación del manual escolar ofrece todavía múltiples espacios de desarrollo, evidenciando la necesidad de asumir nuevos retos en el análisis de los fenómenos educativos en Colombia.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta P. C. E. (2005), "Las representaciones del libro, temas y problemas para una historia de la educación colombiana a mediados del siglo XIX", en *Historia Caribe* (Barranquilla, Colombia), N° 10 pp. 35-49.
- Cárdenas, Y., (2006) *Tensiones de la identidad nacional durante la segunda mitad del siglo XX en Colombia: aproximaciones desde la producción de textos escolares de los egresados de la Escuela Normal Superior*, Tesis de maestría, Dir.: Martha Cecilia Herrera, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Choppin, A., "Los Manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia", en *Historia de la Educación*. Salamanca. N° 19, 2000.
- Guereña, J. L., Ossenbach, G., Pozo, M. (Directores), (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)*, Serie Proyecto MANES, Madrid: UNED.
- Herrera, M. C., Pinilla, A. y Suaza, M. (2003). *Identidad Nacional a través de los Manuales escolares de Ciencias Sociales 1900-1950*. UPN.
- Narodowski, M. y Manolakis, L. (2001). "Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (ene-sept). p. 27-38
- Ossenbach, G. (2000). *La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES*. Madrid.

Popkewitz, T., Barry Franklin, Miguel Ángel P. (comp) (2003). La producción de la razón y el poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. Barcelona, Ediciones Pomares. p. 146-184.

Tiana, A., (2000). El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas, Madrid: UNED.

.....

* Alexander Castañeda Padilla

Universidad Pedagógica Nacional UPN. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

CARTOGRAFÍAS DE SABERES Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

*Ariel Gómez Gómez

*Luz Dary Ruiz Botero

*Natalia Sánchez Corrales

La pregunta por cómo generar las condiciones en los escenarios educativos para posibilitar la transformación de las relaciones y estructuras que han estimulado la violencia continuada en Colombia, tiene ya una larga tradición en nuestro contexto. Esta tradición ha estado informada por la dicotomización “paz/violencia” que emerge de una visión de la paz en términos de la identificación de las causas de la violencia, es decir, de las ideas que harían posible la consolidación de la paz a partir del estudio sistemático de la violencia. En este texto, sin embargo, queremos plantear una ruta alternativa, a saber, la de identificar las posibilidades y potenciales significados y contenidos que adquiere la idea de paz a partir de estudio sistemático de experiencias que se asumen ellas mismas performando la paz, es decir, desde las prácticas que se enuncian como prácticas pedagógicas, comunitarias e investigativas de educación para la paz. Las prácticas fueron estudiadas a partir de un proceso de investigación-acción colectiva y colaborativa en el que cada investigador-a se propuso investigar su propia práctica de educación para la paz a partir de los acuerdos, decisiones y opciones metodológicas que fuimos construyendo como colectivo durante un proceso de dos años. Como resultado de la investigación, identificamos la aparición de significados de paces plurales y sus relaciones con los contextos de emergencia y con los relatos de las violencias.

Si bien las experiencias suponen la comprensión de las violencias como estructurales, es decir, como condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que producen hechos victimizantes, esta lectura de las violencias no implica necesariamente una comprensión de la paz estructural, en mayúscula y homogénea. Más bien, las experiencias apelan a los ejercicios de construcción de paz, muchos de ellos con una larga trayectoria, que se perfilan en las vidas cotidianas, en las prácticas concretas de comunidades particulares, que se constituyen como instancias de paces en plural, como transgrediendo la dicotomización entre violencia y paz. El gesto de construir paces desde lo cotidiano implica más bien el reconocimiento de que lo estructural de la violencia influye, pero no determina todas las posibilidades de vida de comunidades y grupos sociales. Más bien, el énfasis está puesto en la posibilidad de contar las otras historias, las historias de las resistencias, de la reconstrucción, del retorno a los territorios, de la sobrevivencia en últimas, permite abrir el espectro de las paces posibles.

Las prácticas de referencia se sitúan en territorios plenamente identificados y definidos desde lo local, sean municipios como Cali, Medellín, Bogotá, Cauca o unos más específicos como corregimientos -La Balsa, Corinto, Candelaria, Palmira o

Instituciones Educativas-. También en regiones como el eje cafetero, Valle del Cauca o Antioquia. Son territorios marcados por la exclusión social, política, económica y cultural, por la vulneración de derechos y por sus características en unos casos urbanos al ser capitales de departamentos y en otros rurales con comunidades campesinas, indígenas y afros. Los escenarios en los que se produce la reflexión, lo conforman personas o colectivos que implican comunidades académicas integradas por docentes universitarios mayoritariamente y estudiantes en algunos casos. Son universidades o instituciones universitarias, así como fundaciones privadas que tienen por función la producción de conocimiento y de ahí la importancia de la investigación en su quehacer. Esa acción investigativa, de fortalecimiento comunitario y pedagógico se orienta a problemas de referencia con comunidades, organizaciones sociales, espacios universitarios donde se desarrolla educación formal e informal no escolarizada. Los sujetos implicados son mayoritariamente jóvenes, en unos casos universitarios en otros hijos-as de trabajadores-as, niños-as, indígenas y líderes de organizaciones sociales. Es el reconocimiento del valor en lo específico y particular, sin pretensiones de universalizar u homogenizar estas prácticas.

.....

*** Ariel Gómez Gómez**

Universidad Autónoma latinoamericana - UNAULA. Medellín, Colombia

*** Luz Dary Ruiz Botero**

Colegio Mayor de Antioquia - Colmayor. Medellín, Colombia

*** Natalia Sánchez Corrales**

Universidad de La Salle. Medellín, Colombia

Resumen de ponencia

COMITÉ DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE GIRARDOT, UNA IMPRONTA DE LA INICIATIVA DOCENTE EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

*Ronald Jimmy Triana Arroyo

CONTEXTUALIZACIÓN

Girardot es un municipio certificado, lo que permite administrar directamente los recursos del Sistema General de Participaciones del gobierno nacional y cuya nómina para 465 maestros asciende a más de U\$4,7 millones anuales para atender ocho instituciones educativas y cerca de 16 mil estudiantes desde preescolar hasta secundaria, ciclo total de 12 años. Respecto a la génesis del Comité de Investigación Pedagógica y Educativa, es necesario remitirse al año 2008, cuando el sindicato magisterial local gestionó un cabildo abierto en el Concejo Municipal, donde surgió la celebración sindical de muestras pedagógicas y que este año llegará a su décima versión.

ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO

En el año 2010 la Secretaría de Educación Municipal (SEM) reúne a docentes para definir un campo de acción organizado alrededor de la investigación pedagógica y educativa, proceso que tuvo tres etapas. En la primera etapa, los docentes delegados determinaron su propia organización de trabajo con la disposición de unas comisiones de trabajo. Para la segunda etapa, de exploración, se buscó que se definiera la naturaleza de ese equipo de trabajo, y fueron muchas las opciones para contemplar su determinación. Entonces, la discusión fue orientada para definir un ente que resistiera más los factores políticos y administrativos, lo cual justificó la creación de un comité adscrito a esta secretaría de educación. A continuación se relaciona algunos aspectos de su marco lógico, así:

Misión: Generar y promover una cultura de la investigación en las instituciones educativas de la ciudad, a partir de la construcción de una comunidad académica porteña, enfocada al fortalecimiento del desarrollo humano integral.

Visión: El Comité de Investigación pretende consolidar políticas municipales para desarrollar una cultura de la investigación pedagógica que transforme el contexto académico regional.

Objetivos: (a) Formular políticas y directrices para el desarrollo de la investigación pedagógica en la región, (b) Proyectar líneas de investigación que respondan a las necesidades pedagógicas del contexto, y (c) Propiciar la conformación de grupos de investigación a través de comunidades académicas.

Para la tercera etapa, denominada interpretación del escenario educativo local, consistió en (1) la revisión de los Proyectos Educativos Institucionales, (2) la caracterización y socialización de las experiencias pedagógicas, y (3) unas

aproximaciones conceptuales acerca de Investigación Pedagógica, Investigación Formativa y Líneas de Investigación. Finalmente, el 12 de julio de 2011, la Secretaría de educación Municipal de Girardot emitiera la Resolución N°369 que crea el Comité de Investigación. Así, este ente quedó adscrito a esta secretaría teniendo en cuenta las consideraciones que se impusieron por las demandas del sector sindical docente, los cambios y condiciones económicas y sociales de las instituciones educativas; así como la necesidad de promover un nuevo escenario que sirva como instrumento dinamizador del direccionamiento estratégico educativo de la ciudad, capaz de aportar a la urgente necesidad de crear una pedagogía en dos direcciones. La primera, contribuir a la resolución de problemas locales y regionales; y la segunda, generar transformaciones pertinentes y significativas en las prácticas de aula.

En la segunda fase de este comité desarrollada entre el año 2014 y 2015, cada docente delegado lideró al interior de su institución educativa un semillero de investigación escolar. Igualmente, estos maestros recibieron la capacitación de una fundación importante sobre investigación como parte del compromiso de fortalecimiento de sus competencias científicas. Y, como tercera fase, que iniciaría en el segundo semestre del año 2016, se proyectaba la fundamentación de las líneas de investigación, la búsqueda de suscribir con el Programa Ondas de Colciencias (entidad rectora de la política de investigación, ciencia, tecnología e innovación en Colombia), y la creación de redes docentes como espacios específicos de encuentros de maestros para discutir y mejorar sus prácticas de aula en determinadas disciplinas del saber. Sin embargo, mecanismo de opresión jurídica emergieron en contra de la avanzada de la iniciativa docente y se espera pronto superar dichos obstáculos.

CONCLUSIONES

-La iniciativa docente, especialmente la del sector sindical, fue factor y actor importante en el desarrollo de esta experiencia. Sobre todo destacar que se trató de una idea no salarial sino de una intención por reivindicar la labor docente desde el reconocimiento de sus experiencias pedagógicas abriéndoles un espacio de discusión y fortalecimiento desde el ente rector de la educación local: la Secretaría de Educación Municipal.

-Desde el punto de vista administrativo, la creación de este comité se constituye en un hecho innovador, tratándose de un municipio intermedio y certificado, y no de una ciudad capital de departamento. En Colombia son destacables las iniciativas de ciudades como Bogotá, Medellín y Cali que han implementado escenarios de complementación y compromiso territorial para fortalecer políticas educativas nacionales, en inclusive concebir políticas territoriales alternativas.

-Existe una expectativa desafiante para el estamento docente respecto al compromiso de garantizar los recursos propios del gobierno local para el desarrollo de las fases subsiguientes de este comité, y va de la mano con la lucha magisterial liderada por FECODE en los últimos años, tendientes a mejorar por vía de reforma constitucional el Sistema General de Participaciones para garantizar el efectivo derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes de Colombia.

.....

*** Ronald Jimmy Triana Arroyo**

ESCUELA NORMAL SUPERIOR "MARÍA AUXILIADORA" DE GIRARDOT ENSMAG. GIRARDOT, Colombia

Resumen de ponencia

COMUNIDADES QUE APRENDEN, CONSTRUYEN Y GESTIONAN: ESCUELA PARA TODOS

*Erly Mercedes García Orjuela

*Shirley Cárdenas Jaimes

Propósito del estudio o experiencia

Al indagar acerca de las barreras que dificultan la atención a la población diversa en diferentes entornos educativos, la respuesta por parte de los docentes y de otros profesionales, se ubica en señalar y aseverar que no cuentan con las “herramientas” suficientes para atender las particularidades de las poblaciones que atienden. Sin embargo, existen múltiples documentos guía, como lineamientos, cartillas, folletos, documentos en general, que presentan, desde Diseños Universales de Aprendizaje hasta la especificidad de Estrategias Pedagógicas, diferentes alternativas para atender la educación comprendida desde la diversidad, en dichos documentos se presentan diferentes rutas de aprendizaje, recursos, mediaciones, entre otros, que se asumen como orientaciones para que el docente titular o la Institución viabilicen la atención para todos en condiciones de equidad.

A pesar de ello, estos documentos no logran impactar suficientemente el currículo ni el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI), al contrario pareciera que reafirma al docente en sus prácticas comprendidas desde el lugar de la homogeneidad, en un contexto donde todos deben aprender lo mismo y de la misma forma.

Es allí donde es evidente que la solución ante los problemas de la escuela o los escenarios que tienen por propósito educar no se reduce a la asignación o entrega de unas mal denominadas “herramientas” que desde la didáctica garanticen el aprendizaje de los estudiantes, sino que se trata de una mirada más amplia del contexto donde el sujeto se constituye, y se piensa, donde todos los actores han de ser partícipes en el proceso no solo de enseñanza sino también de aprendizaje, donde sea posible trascender del aula hacia otros escenarios de modo que se promueva una cultura institucional de respeto por el otro y por su particularidad.

A partir de lo anterior, el equipo de investigación se planteó la presente pregunta de investigación que orientó el propósito del estudio ¿De qué manera, a partir de la teoría socio crítica, es posible construir una propuesta pedagógica pertinente que garantice una atención equitativa en el marco de una educación para todos?

Justificación Principal

Las comunidades educativas a partir de las Políticas Internacionales, y nacionales han venido haciendo esfuerzos por transformar la cultura institucional y por ende las prácticas Pedagógicas para asumir al reto de garantizar la permanencia, el ascenso escolar y la titulación exitosa de todos los estudiantes en condiciones de igualdad y equidad, sin embargo, los resultados no han sido los esperados, los docentes continua manifestando una seria dificultad para llevar a la realidad de los contextos una atención educativa que reconozca la diversidad de los sujetos que asisten a los

mismos.

Surge entonces, la necesidad de concebir una escuela, donde se garantice que los actores de la comunidad educativa se empoderen y se apropien de un discurso y una práctica pedagógica, coherente con una filosofía de vida que defienda la heterogeneidad presente en la cotidianidad del aula y promueva la cooperación, la acogida al extraño, la consolidación de comunidad y allí de tejido social (Pujolás, 2004)

.

Síntesis Metodológica

Para el desarrollo del estudio se planteó una metodología cualitativa, desde la perspectiva de la investigación acción-educativa, donde el objetivo fundamental fue lograr la transformación de prácticas pedagógicas con base en una profunda y reflexiva comprensión por parte de los miembros de las comunidades educativas de las situaciones, condiciones y procesos educativos en escenarios que reconozca la diversidad y la potencia de los sujetos.

Desde esta perspectiva, esta investigación se enmarcó en los principios de la Educación Popular, para la cual, el problema de la educación, no se encuentra únicamente en lo pedagógico o en lo didáctico, sino proviene precisamente de asuntos políticos; de allí que fue relevante para la investigación contar con la participación de la comunidad educativa, empoderar a la misma, para su proceso de transformación y apropiación de nuevas prácticas

Esta investigación planteó para su desarrollo cuatro momentos planificar, actuar, observar y reflexionar (Andder Eggs, 1999) . En tal sentido las fases de acción se desarrollaron con una visión retrospectiva e intencionalidad prospectiva conjugando las acciones para el cambio de la cultura institucional, las políticas y prácticas institucionales y el surgimiento de conocimiento construido a partir de la participación de los miembros de las comunidades de contextos específicos.

Resultados más relevantes del estudio o la experiencia

Las construcciones que surgen del conocimiento y experiencia disciplinar, pedagógica y didáctica de los docentes, promovió el análisis de las trayectorias vitales de los estudiantes, los contextos en los que se han venido constituyendo, sus particularidades al momento de interactuar educativa y socialmente permite resignificar la atención dirigida a la diversidad en el marco de los derechos, reconocimiento de las diferencias y la equiparación de oportunidades.

.....

* Erly Mercedes García Orjuela

Fundación Universitaria Los Libertadores FULL. Bogotá, Colombia

* Shirley Cárdenas Jaimes

Fundación Universitaria Los Libertadores FULL. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE EM DISPUTA: ARTICULAÇÕES ENTRE MODELOS E PROCESSOS ORGANIZATIVOS

*Pedro Costa

Título

Concepção de universidade em disputa: articulações entre modelos e processos organizativos

O presente ensaio contém algumas reflexões iniciais de projeto de pesquisa que procura conhecer e avaliar criticamente as possíveis articulações entre sujeitos, concepções de universidade e práticas organizacionais nas Universidades Públicas Brasileiras.

Tal objetivo é motivado pela assunção da existência de uma tensão constituinte no fazer universitário, que se dá entre a busca de autonomia e a necessidade de administrar processos organizativos, tensão esta que reflete uma disputa entre concepções de universidade entre ser uma instituição social autônoma ou uma organização administrada. Entendemos que essa tensão reflete a disputa entre projetos antagônicos de sociedade com implicações na própria concepção de universidade.

A universidade é uma instituição social: é, ou deveria ser, autônoma em relação a outras instituições como o Estado e a Igreja. Além dessa condição, que lhe confere um caráter republicano, assume, a partir das lutas sociais do século XX - como as lutas por direitos, entre eles o conhecimento e a educação - também um caráter de instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber (CHAUI, 2003). Difere-se, portanto, de uma organização, que tem finalidade particular e se adapta rapidamente ao meio, com instrumentos e ferramentas administrativas flexíveis que possam garantir eficácia e produtividade. As instituições têm a sociedade como referência e, portanto, dialogam criticamente com ela. Ou seja, na condição de instituição, a universidade reflete, ou deveria refletir, sobre a própria sociedade e suas tensões constituintes, de forma crítica e autônoma, em vez de simplesmente submeter-se a ela. Já uma organização, não faz essa reflexão e orienta-se pela instrumentalidade das suas finalidades, que são sempre particulares, em contraste com a aspiração à universalidade que é típica das instituições.

Essa situação aparentemente paradoxal de ser uma instituição ao mesmo tempo autônoma em relação a outras instituições e valores sociais, e estabelecer com essa mesma sociedade relações muito intensas, a ponto de ter potencial de incidência nas suas transformações, se resume na expressão que Derrida (2003) chamou de universidade sem condição.

O sem condição do pensador argelino aponta para uma situação de duplo sentido: por um lado para a incondicionalidade indispensável para garantir a autonomia da universidade em relação a valores políticos, éticos e jurídicos da sociedade. Sem essa

autonomia, o ensino e a pesquisa representariam uma relação acrítica da universidade com essa mesma sociedade. Autonomia não quer dizer, contudo, anomia. Por outro lado, o sem condição também indica a crise e os ataques vividos na virada do século XXI pela Universidade, de ausência de condições de poder para a universidade funcionar, como orçamento, independência, condições de trabalho, de infraestrutura e mesmo políticas.

Dito de outro modo, a heteronomia administrativa, econômica, educacional, cultural, social e política da universidade administrada (CHAUÍ, 2003) seria sinal inequívoco da (tentativa de) redução da universidade ao status de organização, retirando-lhe, assim, a condição necessária ao exercício da crítica e da renovação social permanentes.

Do ponto de vista teórico, a reflexão se assenta na teoria política do discurso de Ernesto Laclau, para entender os processos de disputa de concepções de universidade como antagonismos operados por formações discursivas que disputam uma hegemonia: tal referência permite localizar o processo de disputa não como uma situação contingente a ser resolvida, mas como uma condição mesma do processo político democrático.

Para embasar a contextualização da questão, o texto se apoia em questões históricas a respeito da universidade e da produção de conhecimento no Brasil, tentando situar o papel da universidade na construção de um projeto autônomo de nação.

O objetivo do texto é formular as bases conceituais e teóricas para a presente pesquisa, na qual deverão ser empreendidos estudos de caso e análises comparativas entre universidades brasileiras e - talvez - latino-americanas, que venham a permitir o entendimento das disputas de concepção de universidade que se dão no continente, e muito especialmente, como tais disputas se materializam nas articulações entre as concepções de universidade e as respectivas práticas organizacionais adotadas.

Ante esse aparente dilema, abre-se então um campo de pesquisas que procurem entender como se articulam ou podem se articular as diferentes concepções de universidade com os processos organizativos inescapáveis para a realização e consecução dessas mesmas concepções. Entre as organizações, a heterogestão burocrática, portanto desenraizada da cultura, pode ser replicada mimeticamente, e é até desejável que o seja para garantir competitividade e sobrevivência. Já na Universidade, é preciso respeitar o histórico e a tradição de modos colegiados de gestão e de outras práticas que garantam autonomia (administrativa, científica, pedagógica, cultural e política) e suficiente arejamento para que a crítica e a reflexão possam vicejar.

Para a reflexão do projeto de investigação em curso, portanto, essa dupla incondicionalidade confere contornos únicos para o desenho de processos organizativos na universidade, que, ao mesmo tempo em que possam garantir condições materiais, humanas, científicas e pedagógicas para o exercício do pensamento crítico, não o aprisionem ao que já está instituído nessa fronteira com o fora, espaço onde se exercita continuamente a resistência e a reinvenção da sociedade e da própria universidade. Isso nos leva a pensar que também os processos organizativos, nessa perspectiva, precisariam sofrer resistência e serem reinventados para garantirem o exercício do livre pensar em que se assenta, ou deveria se assentar, o fazer universitário.

Nos últimos anos a universidade brasileira passou por uma renovação muito grande de seus quadros, tanto docentes, como técnicos administrativos e estudantes. É de se

pressupor, em função dessas mudanças, que a universidade passou a ser viver relações entre sujeitos com concepções de sociedade e da própria universidade que podem ser diferentes das então preexistentes na comunidade universitária, o que levaria, por hipótese, a demandas renovadas de processos não somente científicos e pedagógicos, como é de se esperar da dinâmica universitária, mas também administrativos e políticos, que é o foco da presente pesquisa.

Portanto, no projeto de pesquisa que este texto apresenta, nos deteremos na seguinte questão: quem são e como se articulam entre si, os sujeitos, as suas concepções de universidade e o modo de organizar os processos administrativos e decisórios nas Universidade públicas brasileiras?

Considerações preliminares

Na pesquisa que se inicia vamos nos deter especialmente nas práticas de gestão das universidades, entendendo-as como mecanismos pelos quais projetos e concepções de sociedade se manifestam em ato, ou seja, como ações empíricas que materializam formas de pensar a sociedade e a própria universidade.

Evidentemente, as práticas organizativas não são o único veículo empírico a partir do qual uma concepção de mundo e uma proposta com intenções hegemônicas se coloca em ato, mas, na proposta de pesquisa desenhada, ela parece representar bem esse papel. Também é necessário esclarecer preliminarmente que concordamos com Parker, Fournier e Reedy (2007) ao supormos a organização como um ato, antes de mais nada, político, no sentido de que os atos organizativos são sempre coletivos e, assim, envolvem a negociação permanente de interesses e conflitos. Não tomamos, portanto, a organização como um objeto, mas como uma ação em permanente desconstrução e reconstrução.

Esperamos que o andamento da pesquisa e a leitura dos atos futuros possa permitir novos textos em que se possa entender com se dão as disputas hegemônicas em torno da universidade pública brasileira.

Referencias

BORGES, M. C. D. A. (2009). A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. RBPAE, v. 25, n. 1, p. 83-91, 2009.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5-15.

DERRIDA, Jacques (2003). A universidade sem condição. São Paulo: Estação Liberdade.

PARKER, M; FOURNIER, V.; REEDY, P. Introduction. In: PARKER, M; FOURNIER, V.;

REEDY, P. (2007). Dictionary of alternatives. London: Zed Books.

RIBEIRO, Darcy (1986). Universidade para quê? Brasília: Editora UNB.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1989). Da Ideia de Universidade à Universidade das Ideias. In: Revista Crítica de Ciências Sociais.

.....

* Pedro Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Porto Alegre, Brasil

Resumen de ponencia

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EXPERIÊNCIA RECENTE DO MARANHÃO

Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA (Brasil)

*Jhonatan Almada

*Triciane Rabelo Dos Santos

A educação, em geral, e a educação integral, em específico, portanto, não estão apartadas das concepções de mundo ou ideologias (GRAMSCI, 1986) que disputam a hegemonia em cada tempo e espaço historicamente determinados. Ao longo do século XX e XXI temos assistido o confronto entre as ideologias capitalistas (liberal, neoliberal) e socialistas (anarquista e marxista) pelo exercício do poder sobre a totalidade social, e consequentemente as propostas educacionais que cada uma engendra.

A trajetória histórica da educação integral vem desde a Antiguidade, com a Paidéia grega; no século XVIII, a experiência de formação do homem completo da Revolução Francesa; e no final do século XIX e início do século XX, a instrução integral dos anarquistas; as propostas pragmatista e marxista de educação integral, experienciadas principalmente no século XX.

A concepção pragmatista de educação (CAVALIERE, 2002; MOTA, 2008) tem seu principal representante em John Dewey, cujo pensamento influenciou sobremaneira o educador brasileiro Anísio Teixeira, uma das lideranças intelectuais do movimento escolanovista. O cerne dessa concepção parte da ideia de “experiência”, entendida como a própria vida, a qual não se separa da natureza. Essa experiência gera aprendizado que modifica as próximas experiências. A escola é o lugar das experiências reflexivas, uma micro-sociedade em permanente diálogo com a sociedade maior, com vistas a se constituir enquanto “projeto de comunidade intersubjetiva, democraticamente estruturada, por meio da comunicação da experiência, a construção de alguma identidade coletiva” (CAVALIERE, 2002, p. 261), ou seja, a vida escolar deve selecionar experiências da sociedade maior com vistas a uma sociedade almejada.

A proposta marxista de educação integral tem suas bases no pensamento de Karl Marx e Friederich Engels, cuja produção intelectual e revolucionária se dá especialmente no final do século XIX. É comum afirmar que eles não construíram uma teoria pedagógica, mas proposições esparsas ao longo de sua obra abordando a problemática educacional. Alguns intelectuais como o polonês Bogdan Suchodolski e o italiano Mário Alighiero Manacorda buscaram sistematizar e expor o que seria uma pedagogia comunista (LOMBARDI, 2010; LAUDARES&QUARESMA, 2007).

A passagem clássica que a expressa se encontra em MARX (1983, p. 60): “Por instrução nós entendemos três coisas: 1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3. Educação tecnológica”. Observe-se que nesta proposta a educação tem claros objetivos de transformação da

realidade existente e expressa uma concepção ampliada, não redutora como nas concepções anteriores e uma concepção revolucionária, não estática como a pragmatista.

As experiências de educação integral no Brasil são datadas a partir do século XX e foram lideradas por Anísio Teixeira (anos 1950 e 1960) e Darcy Ribeiro (anos 1980). Anísio Teixeira é um dos fundadores do movimento escolanovista brasileiro cujo documento-base foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Anísio Teixeira, já na presidência do INEP, foi convocado pelo então Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira para coordenar, juntamente com Darcy Ribeiro dentre outros, a comissão responsável pelo “Plano Humano” de Brasília. Foram construídas quatro Escolas-Classe e uma Escola-Parque em Brasília. As primeiras atendiam ao turno normal e a outras o turno complementar para o desenvolvimento de atividades de natureza física e artístico-cultural.

Os Centros Integrados de Educação Pública-CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, ele era Secretário de Educação do Estado, à época do governador Leonel Brizola. O Brasil vivia o ocaso da ditadura militar de 1964 e o início da redemocratização, sendo que tanto Darcy quanto Leonel eram dois expoentes da oposição política ao regime militar. A orientação ideológica (em sentido positivo) do governo Leonel Brizola era inspirada no socialismo democrático, o que, em parte, explica as inúmeras críticas (MENEZES&SANTOS, 2002; MOTA, 2008) ao projeto dos CIEPs, posto que tivesse como objetivo justamente possibilitar uma educação completa e de qualidade aos estudantes oriundos das classes excluídas.

O objetivo dos CIEPs era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular, estas escolas obedeciam a um projeto arquitetônico uniforme desenvolvido por Oscar Niemeyer (MENEZES&SANTOS, 2002; MOTA, 2008; GOMES, 2009). Para tanto cada CIEP era dividido em três blocos: o principal no térreo abrangia o refeitório, a cozinha, o centro médico e área coberta para recreação; e nos pavimentos superiores as salas de aula, auditório, salas especiais, administração e um terraço para lazer; ainda tínhamos o ginásio de esportes, vestiário e depósito de materiais; por fim, a biblioteca e um alojamento para crianças (GOMES, 2009).

Diferentemente das experiências de Anísio Teixeira que separavam as atividades escolares tradicionais e as atividades complementares em espaços diferentes (Escolas-classe e Escola-Parque), o projeto de Darcy Ribeiro unificava em um mesmo espaço (CIEP) todas as atividades.

Em síntese, a ideia de educação integral e integrada já tem um longo percurso no âmbito dos sistemas educacionais municipais e estaduais brasileiros. Também é possível ter claro que a depender da concepção teórica que inspira a proposta a ideia de uma formação integral pode assumir as mais diversas acepções.

A experiência do estado do Maranhão com educação integral é recente. O Governo do Estado passa a desenvolver uma política pública a partir de 2015, com a gestão do governador Flávio Dino (PCdoB). A política estabeleceu a consigna “Escola Digna” para expressar onde se queria chegar com o investimento em educação integral: transformar escolas de palha e bairro em escolas com as condições necessárias para a garantia do direito à educação, valorizar o professorado, recuperar a infraestrutura de todas as escolas públicas existentes e criar rede de escolas em tempo integral.

É possível citar alguns resultados do Escola Digna: o Maranhão paga o maior salário

para o professor de 40 horas semanais do Brasil, recuperou 735 escolas do total de 1.200 da rede pública, construiu 100 escolas de tijolo e cimento no lugar das de palha e barro e criou 40 escolas de tempo integral. Destacamos a experiência do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IEMA, cuja rede desenvolve a educação integral com educação profissional, científica e tecnológica. O modelo desenvolvido pelo IEMA se inspira na concepção ampliada e revolucionária de educação proposta por Marx ao desenvolver educação intelectual, corporal e tecnológica.

A rede do IEMA possui 26 unidades localizadas em cidades do Maranhão de grande, médio e pequeno porte, priorizando áreas periféricas e rurais não atendidas pelas redes públicas federais ou privadas. O modelo pedagógico e de gestão observa o protagonismo juvenil, o aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer, a pedagogia da presença e a educação interdimensional. Compõem esse modelo: a jornada integral dos estudantes, currículo integrado, a centralidade do projeto de vida de cada estudante, professores e equipes em regime de dedicação plena e integral, com o permanente acompanhamento e avaliação dos resultados de aprendizado.

Os estudantes que ingressam no IEMA não realizam prova de entrada, a seleção se baseia nas notas de língua portuguesa e matemática obtidas no ensino fundamental, sendo que 80% das vagas são reservadas para egressos das escolas públicas, 10% para ampla concorrência e 5% pessoas com deficiência. Os estudantes selecionados encontram nas unidades do IEMA: três refeições diárias, refeitório, laboratórios básicos e técnicos, biblioteca com acervo atualizado, salas climatizadas, auditório e quadra poliesportiva.

O IEMA alcançou os seguintes resultados em 3 anos de implantação (2015-2017) resultados: oferecemos 25 cursos técnicos de nível médio e 55 cursos de formação inicial e continuada, temos 3.300 estudantes matriculados no ensino médio técnico de tempo integral e qualificamos 13,5 mil pessoas em cursos profissionalizantes de curta duração. Os indicadores evidenciam 97% de frequência escolar, 91% de aprovação escolar e 0,78% de evasão escolar; o IEMA está entre as 6 melhores escolas públicas no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM e nossos estudantes conquistaram 133 medalhas em olimpíadas do conhecimento e 97 premiações locais, nacionais e internacionais.

A educação integral no Brasil começou tardiamente em comparação com as experiências internacionais e no Maranhão é recentíssima. O IEMA é uma experiência institucional de um governo progressista que tem priorizado a garantia do direito à educação para superar as desigualdades sociais e a pobreza locais. Os resultados alcançados e as evidências obtidas nos fazem acreditar que este caminho é fecundo.

.....

*** Jhonatan Almada**

Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão IEMA. São Luís, Brasil

*** Triciane Rabelo Dos Santos**

Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão IEMA. São Luís, Brasil

Resumen de ponencia

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD: NARRATIVA DE UNA PROFESORA INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA RURAL

*Karina Reyes

La identidad docente es una más de las identidades que puede adquirir un ser humano durante el transcurso de su vida, esta va depender de la capacidad de agencia que tenga el individuo y las interacciones que logre desarrollar en los contextos donde se desenvuelva. En este documento se presenta un estudio sobre la identidad docente de una profesora intercultural mapuche que ejerce su docencia en una escuela rural de la Región de La Araucanía, a través de un análisis de narrativa se explora sobre los significados que ella otorga a su experiencia de vida. En base a teorías socioculturales de la identidad, se identifican y describen aquellos elementos que la docente considera relevante para la construcción de su identidad y trayectoria profesional. Los resultados indican que la construcción de su identidad se desarrolla en relación a los acontecimientos experimentados durante el transcurso de su vida, marcados por una crianza fuertemente apegada a la cultura mapuche y la transmisión de su lengua. En el ámbito de la educación, los estudios sobre la identidad del profesorado en los últimos años se ha incrementado considerablemente (Trent, 2010; Ávalos & Sotomayor, 2012; Palmer & Martínez, 2013; Teixeira, Câmara, & De Castro, 2016; Wright Fogle & Moser, 2017; Taylor, 2017; etc.) este creciente interés ha ido de la mano de un énfasis también creciente en considerar que la identidad del profesorado supone mucho más que la mera acumulación de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias para ejercer la enseñanza (Prados, 2014), implica considerar que las identidades del profesorado tienen relación con sus creencias, valores y prácticas que guían su compromiso y acciones dentro y fuera del aula. De este modo la identidad docente apunta al modo en que los profesores encuentran sentido a su forma de ser profesor, surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente (Ávalos & Sotomayor, 2012) y en el caso del docente intercultural, además está relacionado a ciertos elementos y significados socioculturales que se traduce en iniciativas y una actitud personal del profesor para construir el espacio intercultural de la escuela (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008). Este artículo por tanto busca comprender como ha construido su identidad docente una profesora intercultural perteneciente a la etnia mapuche, cuya vocación de servicio está orientada principalmente al fortalecimiento de la identidad mapuche de los niños y niñas en el contexto de la educación Básica Rural. Esto a través de la enseñanza de la lengua mapudungun (idioma mapuche) y de las prácticas culturales en el espacio escolar. Para comprender de manera más apropiada la construcción de la identidad docente, se ha tomado como recurso el análisis de narrativa, entendiendo este método como uno de los modos en que una investigación cualitativa puede interpretar aquellos

elementos significativos que las personas relevan respecto a sus historias de vida y la forma en que los actores sociales producen, representan y contextualizan sus experiencias y conocimientos personales por medio de las narrativas (Coffey & Atkinson, 2005). La perspectiva narrativa es por tanto un proceso que permite al investigador comprender las complejidades de las relaciones personales y sociales que se derivan en un contexto determinado, constituyéndose en un método viable para describir procesos de construcción de identidad docente (Cabrera, 2015). De este modo la investigación narrativa ha permitido analizar individualmente a una persona a través de un estudio de caso, describiendo su experiencia de vida y su trayectoria para llegar a ser una docente intercultural. En relación a lo intercultural y sus múltiples usos, cabe precisar que para esta investigación, la interculturalidad es considerada desde el campo educativo sobre el cual se propone la confrontación de saberes y conocimientos entre personas pertenecientes a esferas culturales diferentes (Quilaqueo, 2007), esto implica valorar la identidad, los contenidos y finalidades educativas de los "otros" para la formación de persona, la construcción de conocimientos y competencias dialógicas entre el saber sociocultural mapuche y occidental en el medio escolar (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008). Ser un profesor bilingüe, en este caso hablante del mapudungun (lengua del pueblo mapuche) y el castellano, reconoce en ciertos aspectos el establecimiento de una identidad docente particular que es necesario explorar de acuerdo a los significados que ella releva en su narración, así como en el contexto sociocultural donde desarrolla su labor. De este modo, el estudio pretende aportar al conocimiento y comprensión sobre la construcción de la identidad de un tipo de profesor cuya labor es de suma importancia para el proceso de formación de niños, niñas y jóvenes en el contexto de la educación intercultural.

Bibliografía

- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educacional* Vol. 51 N° 1, 77-95.
- Cabrera, O. (2015). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Educación* Vol. XXIV, N° 46, 91-113.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). Narrativas y relatos. En *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación* (págs. 79-113). Antioquía: Universidad de Antioquía - Sage.
- Palmer, D., & Martínez, R. (2013). Teacher Agency in Bilingual Spaces: A Fresh Look at Preparing Teacher to Educate Latina/o Bilingual Children. *Review of Research in Education* Vol 37, 269-297.
- Prados, M. (2014). Construcción narrativa de las identidades del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 7, núm. 1, 95-102.
- Quilaqueo, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Revista Educar* n. 29, 223-239.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm. 10, primer semestre, 91-110.
- Taylor, L. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for

teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education* 61, 16-25.

Teixeira, F., Câmara, P., & De Castro, L. (2016). Identidade na narrativa: a constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Vol. 32 n. esp, 1-9.

Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: insights from action research. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy* 36:2, 153-168.

Wright Fogle, L., & Moser, K. (2017). Language Teacher Identities in the Southern United States: Transforming Rural Schools. *Journal of Language, Identity & Education*, 1-15.

.....

* Karina Reyes

Núcleo de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de la Frontera - CISOH. Temuco, Chile

Resumen de ponencia

CONSTRUCCIÓN SOCIO - HISTÓRICA DE LA IDENTIDAD PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS VULNERADOS: APORTES Y DESAFÍOS INVESTIGATIVOS DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA LOCAL

*Eduardo Enrique Sandoval Obando

Esta investigación¹ se construye desde una perspectiva crítica y decolonial en torno a las prácticas pedagógicas y procesos educativos que emergen al interior del espacio y tiempo escolar, los que propician muchas veces la homogeneización de los aprendizajes, la búsqueda de certezas, la competitividad y la exclusión social. Este paradójico escenario escolar, adquiere especial relevancia a partir de la observación y análisis de las experiencias de Aprendizaje Mediado, asumido como un enfoque pedagógico optimista, flexible y complejo acerca del desarrollo cognitivo y emocional de todos aquellos jóvenes provenientes de contextos vulnerados (particularmente, de aquellos jóvenes vinculados tempranamente a episodios de infracción de ley en Chile).

Desde un punto de vista metodológico, el trabajo se desarrolla desde un enfoque interpretativo cualitativo; explorando las pautas de comportamiento que orientan el quehacer pedagógico de maestros chilenos, que se relacionan dentro de la escuela con jóvenes en conflicto con la justicia (judicializados o no). Para la interpretación de los datos, recurrimos al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y las Entrevistas en Profundidad (Kvale, 2011), desde una perspectiva biográfica (Pujadas, 1992; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). En lo específico, en esta ponencia nos parece relevante describir y explorar los criterios biográficos exhibidos y compartidos por los pedagogos que se desempeñan en contextos vulnerados, quienes evidencian una vinculación significativa con el sistema de educación municipal (educación pública desde sus primeros años de escolarización hasta su formación profesional como pedagogos en la Universidad Austral de Chile), visualizando y reconociendo la pedagogía como una vocación relevante y de enorme importancia para la sociedad, recogiendo e imitando muchas veces prácticas pedagógicas de los maestros que a ellos los formaron, durante la infancia. Describen sus primeros años de ejercicio de la profesionalidad docente, como periodos de alta tensión, improvisación, aprendizaje por ensayo y error ante un alumnado muy demandante, heterogéneo y complejo. Pese a lo anterior, han sido capaces de sobreponerse a eventos de alto estrés, frustración y desmotivación profesional producto de la pérdida de legitimidad y/o autoridad que vivencia la pedagogía en la actualidad (bajos sueldos, falta de reconocimiento, cuestionamientos permanentes a su rol formador, etc.), acumulando a la fecha un total de 7 años de permanencia en el Instituto Superior de Administración y Turismo, donde gozan de una estabilidad socioemocional y familiar que los moviliza a la innovación pedagógica y un alto

compromiso con su alumnado.

De igual forma, este trabajo nos posibilita reflexionar en torno a la adolescencia como una etapa evolutiva diversa, caótica y ambivalente (Sandoval, 2015; 2017), marcada por la impulsividad, la diferenciación progresiva de las figuras de autoridad, la construcción de la identidad (Feixa, 1998; Valenzuela, 2004; Urteaga y Ortega, 2004) y la exploración permanente a nivel de su grupo de pares; requiriendo la adopción de prácticas pedagógicas capaces de contener y orientar afectivamente a los jóvenes en el intenso proceso de cambio vivido, impactando sobre las dinámicas relacionales que se construyen en torno al aprendizaje para el descubrimiento de sus potencialidades educativas, dando el salto desde el educador tradicional a un mediador de aprendizajes.

Creemos que la realización de esta investigación doctoral nos ha permitido identificar un conjunto de cualidades y competencias percibidas por los educadores, las que son coherentes con las características de los buenos profesores descritas por Woods (1987: p. 18) destacando la capacidad para contar historias, para hablar y relacionarse con diferentes personas, la atención por el prójimo, el entusiasmo y la dedicación, entre otros. Asimismo, los buenos profesores según López de Maturana (2009: p. 119), conciben la enseñanza como una necesidad social de vinculación significativa y cercana con el alumnado, sus padres y sus pares docentes. Por ello, están en permanente aprendizaje y mejora de sus competencias profesionales, buscando que los estudiantes comprendan las complejidades del mundo, para que logren ser sujetos capaces de tomar decisiones de manera consciente e informada. Conviene agregar a partir de lo expuesto previamente, que la construcción de la identidad pedagógica, “contribuye a la percepción de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado y es un factor importante para convertirse en un buen profesor” (Marcelo, 2010), cobrando sentido el uso de las Historias de Vida en la exploración de las trayectorias vitales de los educadores participantes en este trabajo, identificando las diversas influencias provocadas por factores personales, familiares, religiosos, sociales y cognitivos (Bolívar, 2006: p. 25), los que interactúan cotidianamente dentro y fuera del espacio escolar.

Si bien reconocemos la existencia de múltiples prácticas pedagógicas, nos parece importante destacar la forma en que los educadores entrevistados en este estudio, se esfuerzan por aportar al desarrollo integral de sus estudiantes, realizando su trabajo de manera honesta y profesional, implicándose en cumplir su labor educativa con un alto nivel de logro, desarrollando en palabras de Marcelo (2010), su quehacer pedagógico de manera artesanal y creativa. En contraste con lo anteriormente expuesto, somos conscientes de la existencia de múltiples docentes que muchas veces se refugian en el anonimato de la profesionalidad docente (aislamiento y soledad propia de la rutina escolar), para desarrollar una enseñanza que viene a defraudar claramente el derecho de aprender de los alumnos, coartando la posibilidad de generar experiencias de aprendizaje mediado, desaprovechando la riqueza cultural de su entorno, puesto que muchas veces los aprendizajes escolares carecen de sentido, atractivo y relevancia para los estudiantes, puesto que no les entrega ninguna conexión con significativa con su mundo cotidiano (López de Maturana, 2015).

Finalmente, las características pedagógicas descritas previamente son tremendamente relevantes y significativas, puesto que dan cuenta del enorme rol que desempeñan estos pedagogos al interior del INSAT, cumpliendo muchas de las cualidades y

estrategias pedagógicas positivas que favorecen la construcción de ambientes educativos activo modificantes capaces de romper con las profecías auto-cumplidas de fracaso escolar con las que muchos jóvenes situados en contextos vulnerados conviven diariamente, asumiendo una postura optimista, desafiante y activa ante las posibilidades de cambio y transformación del alumnado.

1. Trabajo financiado por CONICYT - PCHA, BDN 2013. Además, se encuentra vinculado al FONDECYT REGULAR N° 1170019 “El Mapa Escolar como Epistemicidio de lo Educativo: Comprensión de la Escuela desde los Márgenes” y a las acciones de difusión de la Ciencia, contempladas por el autor en su rol de Investigador Responsable del Estudio “Violencia de Género en el Ámbito Académico: Evidencias Empíricas y Estrategias de Intervención para su Abordaje y Comprensión”, financiado a través de la VIII Convocatoria Fondos Internos de Investigación 2018, Universidad SEK (Chile).

.....

*** Eduardo Enrique Sandoval Obando**

Facultad Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad SEK USEK. Santiago, Chile

Resumen de ponencia

CONTRADIÇÕES NO PROGRAMA ESCOLAR DE JORNADA AMPLIADA NO BRASIL

*Zenildo José Barbosa

O Programa Novo Mais Educação (PNME), foi instituído pela Portaria 1.144 de 10 de outubro de 2016 do Ministério da Educação do Brasil, em substituição ao Programa Mais Educação criado pela Portaria Interministerial de nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 no Governo Lula (2003/2010). O PNME, é um Programa Escolar de Jornada ampliada, que visa ofertar atividades para os estudantes das escolas públicas brasileiras no contra turno. Foi implantado no governo ilegítimo de Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), atendendo os interesses neoliberais de Política “eficiente” e “eficaz”, que acirrou a cultura da performatividade, na educação pública brasileira, que tem sido cada vez mais conduzida pelo modus operandi da iniciativa privada, deixando de lado a perspectiva de formação integral dos estudantes para melhorar a performance das escolas públicas nas avaliações estandardizadas internas e externas, nas disciplinas de português e matemática. Para Apple (2006, p:242) o grupo neoliberal, é definido como “um grupo de modernizadores econômicos que querem centrar a política educacional na economia, em objetivos de desempenho com base em uma conexão mais íntima entre a escola e o trabalho remunerado”, ou seja, esse grupo vê a escola como local que precisa dar retorno financeiro rápido ao investidor e para isso, desenvolver currículos centrados na aprendizagem de habilidades que serão necessárias no mundo capitalista globalizado, são desenvolvimento os ganhos por produtividade para os gestores e professores baseados na meritocracia.

No Brasil, percebemos nos últimos anos, que o movimento de privatização da educação pública, sob a prerrogativa da modernização e oferta de “qualidade” para elevar os índices de aprendizagem dos (as) estudantes, desde a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), criado em 2007, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), durante o Governo Lula, que mede essa “qualidade” e o avanço da aprendizagem em português e matemática.

A concepção de educação integral dessa política se contradiz quando analisamos outros documentos produzidos pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) que tratavam da formação integral dos (as) estudantes dentro do Programa Escolar de Jornada Ampliada, embora que também tinha suas lacunas, mas trazia concepções de educação integral baseadas nas múltiplas atividades que a escola assumia de forma Inter setorial para formar cidadãos mais completos. Porém o que estamos vivenciando com a nova política de jornada escolar ampliada implementada desde 2017, através do PNME, é um reforço da corrida pelo melhor índice de avaliação pelas redes municipais e estaduais de ensino, sob orientação do Governo Federal, de acordo com os documentos oficiais do PNME, que enfatiza a melhoria do IDEB e da aprendizagem em áreas de conhecimento específicas, entrando em contradição, inclusive com a

Constituição Federal do Brasil (1988), quando trata da formação humanística, como um dos princípios da educação no Art. 205.

Portanto, o processo de avaliação e monitoramento, no PNME, passa a conduzir a busca pela performatividade em diversos aspectos, desde a organização escolar, envolvendo o planejamento pedagógico, as avaliações de entrada e de saída dos (as) estudantes, avaliação de entrada e de saída também dos (das) articuladores (coordenadores), dos (as) mediadores (as) das aprendizagens de português e matemática e dos (as) facilitadores (as) das atividades de esporte, cultura e lazer. Essas avaliações servem além de conduzir, monitorar a aptidão dos participantes no desenvolvimento do Programa, com foco na eficiência dos (as) estudantes em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, e eficácia do reforço escolar oferecido pelo PNME, conforme aponta o Caderno de Orientações Pedagógicas (2017). Como essa “nova” política foi implantada em 2017, ainda não podemos ter conclusões completas em relação a ela, mas algumas reflexões já podem ser levantadas, como as que realizamos, quanto a corrida pela performatividade e as contradições encontradas, em relação a formação integral dos sujeitos e a proposta do PNME.

.....

*** Zenildo José Barbosa**

*Diretoria de Pesquisas Sociais. Ministério de Educação, Governo Federal. Fundação Joaquim Nabuco - DIPES/FUNDAJ.
Aquiucos- Recife- PE, Brasil*

Resumen de ponencia

CONTRAESCOLA: REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE UMA CATEGORIA POÉTICO-POLÍTICA DE EDUARDO GALEANO

*Vitor Bemvindo

Em 1998, o escritor uruguaio Eduardo Galeano lançou o livro "Patatas Arribas: La Escuela del Mundo Al Revés". Trata-se de uma crônica sobre o papel da escola na sociedade burguesa sob hegemonia do Capital. Valendo-se da metáfora do mundo ao avesso para caracterizar a sociedade contemporânea ele destaca como a escola serve para reforçar valores como o medo, a injustiça, o racismo, o machismo e comportamentos como o individualismo, a competitividade e a solidão. Para Galeano, "O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. Em sua escola, escola do crime, são obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contraescola" (GALEANO, 2009, p. 17). Apesar do uso do termo, o escritor uruguaio não desenvolve de forma pormenorizada o que seria uma contraescola. Aqui só conseguimos compreender a contraescola em contradição com a escola do "mundo ao avesso". Podemos ter alguns elementos sobre a ideia que ele desenvolve, em forma de crônica literária, utilizando de muitos recursos poéticos, através da leitura em especial do último capítulo da obra, que é dedicado a contraescola. Nele, Galeano utiliza figuras que nos remetem a disputa por hegemonia, tal qual foi proposto por Antonio Gramsci, como pode-se notar no seguinte trecho: "Na urdidura da realidade, por pior que seja, novos tecidos estão nascendo e esses tecidos são feitos de uma mistura de muitas e diversas cores" (GALEANO, 2009, p. 299). Ideia análoga está em Gramsci na clássica citação "A crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo ainda não pode nascer. Nesse interregno, uma grande variedade de sintomas mórbidos aparecem". Entre os sintomas mórbidos, estão elementos do novo que quer nascer, os novos tecidos. Podemos fazer uma analogia entre os novos tecidos utilizados por Galeano e a categoria de contra-hegemonia (ou hegemonia alternativa) proposta por Raymond Williams, com base nas reflexões gramscianas: "Uma hegemonia vivida é sempre um processo. Não é, exceto analiticamente, um sistema ou uma estrutura. É um complexo realizado de experiências, relações e atividades, com pressões e limites específicos e mutáveis. Isto é, na prática a hegemonia não pode nunca ser singular. Suas estruturas internas são altamente complexas, e podem ser vistas em qualquer análise concreta. Além do mais (e isso é crucial, lembrando-nos o vigor necessário do conceito), não existe apenas passivamente como forma de dominação. Tem de ser renovada continuamente, recriada, defendida e modificada. Também sofre uma resistência continuada, limitada, alternada, desafiada por pressões que não são as suas próprias

pressões. Temos então de acrescentar ao conceito de hegemonia o conceito de contra-hegemonia e hegemonia alternativa, que são elementos reais e persistentes da prática” (WILLIAMS, 1979, p. 115-116). Chega-se a esta conclusão com o desenrolar da leitura quando Galeano cita nominalmente as iniciativas de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (o MST) e os Zapatistas, além dos sem-teto, os sem-trabalho, lutadores pelos direitos humanos e educadores populares, setores da sociedade civil (conceito gramsciano utilizado por Galeano) responsáveis cada vez mais pela construção de contra-hegemonia. Sendo assim, o presente trabalho acadêmico pretende trazer reflexões de caráter teórico em torno a categoria poético-política de “contraescola”, visando dar o tratamento teórico que o texto literário do escritor uruguaio não teve a preocupação de se aprofundar. No entanto, esse trabalho estaria incompleto, tendo-se em vista que se referencia teórico-metodologicamente no materialismo histórico-dialético, se fizéssemos apenas uma reflexão de caráter teórico sem analisar dados concretos da realidade. Por isso, trataremos de uma experiência concreta que pode ser caracterizada como uma contraescola: o Instituto Politécnico de Cabo Frio, iniciativa escolar de formação de trabalhadores elaborada como projeto de extensão do Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (NIDES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A contraescola em questão tinha como referência político-pedagógica as contribuições marxianas sobre educação politécnica e a categoria gramsciana de trabalho como princípio educativo e foi responsável por desenvolver práticas pedagógicas integradoras que a aproximam de experiências da pedagogia socialista, obviamente limitadas pela estrutura do desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Esta reflexão, pretende dar elementos teórico-práticos para a complexificação da categoria “contraescola”, elaborada por Galeano com o intuito poético-político.

.....

*** Vitor Bemvindo**

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia FACED-UFBA. Salvador, Brasil

Resumen de ponencia

CONTRIBUCIONES PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA: EMOCIONES, EMPATÍA Y DIVERSIDAD COMO PILARES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Fundación Semilla - FS (Chile)

*Nicolás Nieto

*Pablo Robledo

*Romina Espinosa

La presente ponencia discute los primeros resultados de la aplicación de WAYNA, una herramienta lúdico-pedagógica elaborada por Fundación Semilla que busca apoyar a las comunidades educativas en su tarea de fortalecer la convivencia escolar. Esta herramienta condensa diez años de trabajo con juventudes orientado a la formación de liderazgos participativos y la promoción de la convivencia escolar. Constituyendo además un dispositivo investigativo pues permite evidenciar la ocurrencia de fenómenos y situaciones de violencia que atentan contra la convivencia dentro del espacio escolar.

De acuerdo con la bibliografía especializada un buen clima de convivencia escolar constituye un requisito indispensable para que la institución educacional pueda cumplir satisfactoriamente con sus objetivos de socialización y formación tanto académica como ciudadana. De ahí que su consecución deba ser una preocupación del conjunto de la comunidad educativa y que deba concebirse como un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. La convivencia escolar afecta positivamente en la comunidad educativa así como en sus resultados académicos (Sandoval, 2014).

Por otro lado, las relaciones entre mundos juveniles y mundos adultos en la escuela estarían atravesadas por un conflicto generacional derivado de la vigencia en nuestra sociedad de una matriz adultocéntrica que condiciona las relaciones entre los grupos de edad, lo cual redundaría en que el mundo adulto aparece como ejemplo unívoco de lo que las juventudes deben ser, siendo los profesores un ejemplo paradigmático de ello (Duarte, 2002). Es necesario considerar el sistema de relaciones sociales existente entre “lo adulto” y “lo juvenil” pues establece una asimetría de poder social que hace emerger discursos y sustenta prácticas que marginan o subordinan aquello identificado con lo juvenil (Duarte, 2001). Lo anterior conlleva que los/as profesores/as se enfrenten a un/a sujeto/a que les aparece dividido/a entre: su condición de joven, expresada en sus adscripciones culturales y configuraciones identitarias; y su rol de estudiante, materializado en las exigencias y en las expectativas asignadas al mismo por parte de la escuela. En este sentido una educación que no conciba al sujeto juvenil de forma compleja y multidimensional no podrá realizar una incidencia positiva (Oyarzun, 2000).

A esto se añade que las relaciones entre jóvenes y adultos/as tienden a estar permeadas por las imágenes estereotipadas que mantienen unos/as respecto de otros/as, que en el caso de la escuela se ven reforzadas por los estereotipos que se asocian a cada grupo dependiendo del rol institucional que desempeñan en su interior. Por tanto se requiere realizar un ejercicio crítico de cuestionamiento y deconstrucción de dichos estereotipos con miras a entablar relaciones sustentadas en el respeto mutuo, la confianza y la valoración de la diversidad. Para ello deben desplegarse intervenciones socioeducativas orientadas a provocar un encuentro intergeneracional (Duarte, 2002), teniendo como premisa de base las potencialidades que alberga la escuela como lugar de encuentro.

Con este marco conceptual y producto de más de diez años de trabajo con Jóvenes, Fundación Semilla ha creado la herramienta lúdico-pedagógica WAYNA basándose en tres pilares de desarrollo que potencian la convivencia educativa: alfabetización emocional, empatía y diversidad. La creación de esta herramienta pretende contribuir a enfrentar una serie de nudos críticos que afrontan los espacios escolares en su tarea de gestionar pedagógicamente la convivencia:

a) Por un lado, la construcción social de los géneros, dado que las violencias en la escuela están marcadas por la vigencia del sistema patriarcal heteronormado, lo cual se expresa a modo de ejemplo en la feminización de los insultos, la reproducción de estereotipos de género, el uso diferenciado de los espacios escolares según género, la permanencia de prácticas discriminatorias hacia quienes adscriben a identidades de género disidentes, etc. Esta herramienta lúdico-pedagógica permite integrar un enfoque de género en el abordaje de la convivencia, visibilizando y problematizando dichas construcciones, permitiendo evidenciar que responden a procesos históricos, culturales y de socialización más que a fenómenos meramente “biológicos” o “naturales”; pudiendo por ende ser transformadas con miras a establecer relaciones que permitan una mayor igualdad entre los diferentes géneros.

b) Por otro lado, el escaso conocimiento y manejo de las emociones que ostentan adultos/as y jóvenes, así como las escasas habilidades de empatía y aceptación de la diversidad; realidad que tiende a convertirse en una fuente recurrente de conflictos debido a las dificultades con que se enfrentan ya sea al momento de expresar su malestar o disconformidad ante alguna situación determinada, a la hora de afrontar un conflicto o intentar resolver un problema, o bien al tratar de adecuarse a nuevos contextos culturales, etc. Lo cual conlleva que con frecuencia recurran a modos de expresión violentos o utilicen prácticas violentas como estrategias de socialización o resolución de conflictos dentro de la institución educativa, reproduciendo y normalizando los malos tratos como formas válidas de relación social, con lo cual se vuelven prácticas extremadamente difíciles de erradicar dado que tienden a ser concebidas implícita o explícitamente como la “única” forma posible de interactuar socialmente. En este sentido, la herramienta lúdico-pedagógica en cuestión facilita que las comunidades educativas incorporen en su intervención socioeducativa la emocionalidad, la afectividad y la corporalidad como dimensiones que permiten comprender a quienes participan de ella desde una perspectiva compleja y holística; evitando así reducirles a su mera condición de seres pensantes o cognoscentes. Ahora bien, la implementación práctica de la herramienta lúdico-pedagógica WAYNA ha ido acompañada de un proceso de investigación social que mediante la utilización de metodologías mixtas ha permitido identificar aspectos claves para trabajar la

convivencia escolar, como los recién señalados, y además evidenciar las formas que adquiere la violencia en tanto negación de la convivencia dentro de los contextos educativos. Entre estas manifestaciones de violencia, concebidas como la expresión de violencias sociales, esto es como el resultado particular de un contexto sociohistórico determinado, es posible señalar las siguientes:

- i) La realización de violencias como estrategia en la lucha por el reconocimiento implicada en el proceso de construcción de identidad. Violencias que tienden a ser una reacción social por parte de los y las jóvenes frente al discurso estigmatizador que se despliega desde los mundos adultos, dirigido especialmente hacia quienes pertenecen a sectores populares y/o adscriben a contra-culturas juveniles.
- ii) La ejecución de violencias como estrategia en la construcción de la identidad de género, imágenes que convertidas en aspiraciones identitarias pueden detonar entre los y las jóvenes formas violentas de relación social, tanto con otros y otras como consigo mismos.
- iii) El ejercicio de violencias como respuesta ante la incapacidad de aceptar la diversidad, lo cual corresponde a procesos de configuración de identidades colectivas en que los y las jóvenes tienden a valorar las semejanzas hacia dentro de sus grupos y exaltar las diferencias hacia fuera de los mismos. Esto puede llevar a que las diferencias generen desconfianza y sospechas que terminen en violencias, especialmente cuando los otros son concebidos como una amenaza a la existencia misma del grupo.

Referencias Bibliográficas

- Duarte, Claudio. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. *Revista Última Década*, N° 16. Valparaíso: CIDPA. Pág. 103.
- Duarte, Claudio. (2001) ¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. En: Duarte, C. y Zambrano, D. (Eds.). *Acerca de Jóvenes, Contraculturas y Sociedad Adultocéntrica*. San José de Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones. Págs.: 28-30.
- Oyarzún, Astrid. (2000). La cultura juvenil se ha hecho secundaria, pero aún es una allegada. *Revista Última Década*, N° 12. Valparaíso: CIDPA. Pág. 38.
- Sandoval, Mario. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Revista Última Década*, N° 41. Valparaíso: CIDPA. Pág. 161.

.....

* Nicolás Nieto

Fundación Semilla FS. Santiago, Chile

* Pablo Robledo

Fundación Semilla FS. Santiago, Chile

* Romina Espinosa

Fundacion Semilla - FS. Santiago, Chile

Resumen de ponencia

CRÍTICA DE UN PENSAMIENTO SEXUAL CIBERNÉTICO DESENMASCARADO POR LA MAGIA

*Mario Laguarda

La educación es sin duda uno de los objetos de estudios e investigación más relevantes a nivel mundial.

Actualmente en Uruguay nos encontramos en una muy debatida discusión sobre las prácticas que ejercemos en la educación. Lo oportuno o no que pueden ser nuestras guías curriculares, la formación de los docentes que ejercen educación en los centros, el funcionamiento de los centros mismos, las necesidades de nuestros estudiantes, y los métodos que utilizamos para ajustar la educación a estas necesidades.

Dentro del campo complejo y abstracto que es la educación, una rama en particular es la que desvela y da origen a esta ponencia respaldada por varias investigaciones e incluso publicaciones de material didáctico educativo, y es: la Educación Sexual.

Actualmente, siendo docente universitario en mi país de la cátedra de sexología en la ciudad de Paysandú, y además trabando constantemente con niños y adolescentes, tengo la necesidad de compartir un poco experiencias y resultados de investigaciones realizadas en años pasados y recientes, sobre la realidad actual educativa y cultural de nuestra sociedad con respecto a esta aun polémica temática, y a las técnicas y herramientas que he venido desarrollando a modo de lograr enfrentarme con mitos, prejuicios y tabúes sexuales a los que se afronta la sociedad.

Si bien es cierto que nuestro país ha progresado en cuanto a leyes de inclusión, diversidad sexual, igualdad de género y otras políticas que se entienden oportunas para la convivencia social en paz, y propia vivencia de una sexualidad plena y sana, sabemos que educativamente aún hay un trabajo muy amplio por hacer.

El problema es el ¿Cómo?...

Uruguay en la actualidad es uno de no muchos países que poseen en la curricula de los sistemas formales de educación, a la sexualidad como un tema obligatorio a tratar mediante talleres. No obstante en un alto porcentaje, los profesionales que ejercen esa práctica educativa, por diferentes razones, no se posicionan desde un enfoque integral de la sexualidad, sino que lo hacen más bien desde una postura biológica; reproductivista-prevencionista.

En mi último libro: "Sexualidad; educar desde el placer, no desde el temor", entiendo que esa práctica no acaba de ser sana para los estudiantes, pues es más lo que se habla de lo que no debemos hacer y lo que si debemos, dejándose de lado todo lo que PODEMOS, con respeto y responsabilidad para gozar de nuestra sexualidad.

Hace un par de años, como mago aficionado que soy, me propuse vincular la magia a la educación sexual como una herramienta que potencia mi impacto en los estudiantes tanto universitarios, como también niños, adolescentes y adultos en general.

Pude encontrar aquí entonces una oportunidad para generar a través del asombro, una mayor incidencia en aquello que buscaba estimular como un agente de reflexión y

de un aprendizaje basado en fundamentos y en valores que por sobre todas las cosas logren respetar y disfrutar de cada persona genuina a nosotros como alguien diferente que es. Una educación que no sea solo una mera reproducción cultural sin ningún tipo de sustento o motivo.

Es eso tal vez un poco lo que busco compartir en esta ponencia cuyo impacto principal dentro de la sexualidad, estará dirigido a la problemática de las redes sociales cibernéticas, con la exposición de nuestros niños, adolescentes y jóvenes, en ellas.

Es sin duda una de las preocupaciones más actuales de nuestra sociedad, íntimamente vinculadas con la vivencia de la sexualidad de cada sujeto. Es claro que en un mundo invadido por redes sociales cibernéticas, no podemos, ni debemos pretender aislar a nuestras nuevas generaciones de esta realidad; no obstante es necesario comprender los riesgos que posee la mala vinculación con ellas, y lo productivo también que puede ser el buen uso de las mismas.

Desde ya espero que esta fusión de magia y educación sexual, pueda estar a la altura de vuestros intereses y sin duda también así la ponencia. Estoy convencido que hay mucho trabajo para hacer en este campo, y debemos contagiar a otras personas que sumen fuerzas a esta lucha, y estas instancias se vuelven sumamente importante para ello.

.....

*** Mario Laguarda**

Universidad de la República - UDELAR. Paysandú, Uruguay

Resumen de ponencia

CULTURA ESCOLAR E HABITUS DE CLASSE: DESCONSTRUINDO AS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

*Elias Festa Paludo

O presente trabalho visa reconstruir e analisar o conceito de cultura escolar, a partir da pesquisa sobre o processo de escolarização existente no Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, em Florianópolis, cotejando tal conceito com as proposições teóricas do sociólogo Pierre Bourdieu, afim de superar as concepções de cultura escolar enquanto análises objetivistas ou, ainda, fenomenológicas. Para isto, será desenvolvido tal conceito, a partir da ideia de habitus de classe, observado ao longo das entrevistas realizadas pelo presente pesquisador.

Palavras-chave: cultura escolar; habitus; escolarização; violência simbólica.

Introdução

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, ao longo de sua obra, sobretudo no que diz respeito aos cuidados metodológicos e epistemológicos da pesquisa, sempre elucidou a importância das abstrações conceituais, enquanto ferramentas para pensar a realidade. Porém, além disto, o autor sempre atentou para os frequentes problemas que o emprego de conceitos trazia às pesquisas. Pois, enquanto abstrações, corriqueiramente, estes conceitos acabam por ter um fim em si mesmo, estranhando, então, as relações existentes e, até mesmo, formadoras do conceito.

Tal problema é usual no que diz respeito à Sociologia da Educação e, sobretudo, no emprego do conceito de Cultura Escolar, ao qual o presente trabalho pretende ater-se. Isto é, tal conceito surge em alguns casos como um conjunto de normas e práticas próprias à instituição escolar, ou seja, cultura escolar enquanto “normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação destes comportamentos” (JULIA, D. 2001).

Esta ideia é importante, fundamentalmente, em duas situações, sendo a primeira quando o pesquisador depara-se com uma ampla gama de variáveis e, o conceito em questão, apresenta-se como fator explicativo de um dos processos que ocorre no interior da escola, oportunizando que o pesquisador dedique-se a questões dadas como mais importantes. Outra situação é quando o objeto de estudo são as relações internas da escola, isto é, por exemplo, numa análise que visa apreender as formas pedagógicas da construção e ou transmissão de conhecimento em determinada instituição escolar, o pesquisador pode encontrar e classificar as normas e práticas particulares àquela escola, explicitando decorrentes destas características.

Deste modo, estas duas formas de apreensão e uso do conceito de cultura escolar podem ser problematizadas pelo viés epistemológico. Assim sendo, no primeiro caso, o pesquisador tende a considerar as normas e práticas como um conjunto dado, de certa forma parte da estrutura escolar. No segundo caso, o pesquisador que visa debruçar-se com maior empenho na composição destas normas e práticas, irá recair

numa análise fenomenológica, de como a cultura escolar é construída ou vivenciada em tal espaço. Ambas as formas de apreensão recaem em extremos, ou por demasiado objetivismo ou subjetivismo, aparente dicotomia a qual Bourdieu visa superar, conforme o seguimento da presente dissertação.

Metodologia

Portanto, a partir da análise empírica do processo de escolarização do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, em Florianópolis-SC, buscar-se-á analisar com profundidade o conceito de cultura escolar, afim de desconstruí-lo, explicitando as complexas relações que o compõe a partir da teoria de habitus e campo. Tal movimento, dar-se-á em três etapas: pesquisa bibliográfica do conceito de cultura escolar e do referencial teórico, análise dos dados (entrevistas semiestruturadas e demais levantamentos bibliográficos) presentes no Trabalho de Conclusão de Curso de quem vos escreve e, finalmente, análise dos conceitos utilizados, sobretudo a reconstrução da cultura escolar enquanto habitus de classe, referenciada e observada no levantamento empírico.

Contudo, é de grande importância indicar que tal problemática teve concepção a partir de uma análise epistemológica. Isto é, seguindo os cuidados propostos pelo próprio Bourdieu, trata-se de olhar sociologicamente para um problema e, então, transformá-lo dentro do arcabouço teórico na problemática sociológica, que caracteriza-se na projeção de desnaturalizar um processo ao levar em conta as tensões existentes em seu interior e na relação dele com a exterioridade, bem como o a projeção a ação do indivíduo dentro do campo de possibilidades.

Questões de Pesquisa

Pierre Bourdieu, ao longo de sua obra, utilizou-se dos conceitos de habitus e campos, compreendendo sua proposta de superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade. Sendo que o conceito de habitus, o qual será fundamental neste trabalho, é entendido como uma disposição de determinadas práticas de algum grupo ou classe, ou seja, sobretudo, as ações comuns ao espaço que são interiorizadas pelos indivíduos. Além disto, o habitus é, sobretudo, de classe. Isto é, o habitus é a interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. Com isso, o compreendemos como um princípio gerador e, fundamentalmente, diferenciador de práticas.

É justamente neste ponto, na concepção de habitus enquanto um princípio fundador e diferenciador de práticas, baseado na relação do indivíduo com o meio, é que poderemos compreender o conceito de cultura escolar. Isto é, já vimos a compreensão deste último conceito como normas e práticas que possibilitam a transmissão de conhecimentos e comportamentos. Mas, afinal, quais são estes conhecimentos e comportamentos? A resposta para isto é o habitus de classe dominante. Ou seja, a escola não gera simplesmente práticas próprias daquele espaço, mas faz uso de práticas existentes no mundo social e, principalmente, valoriza não apenas as práticas e normas que lhe são convenientes, mas valoriza aquelas as quais são tidas como modelos, aquelas as quais o processo de escolarização que se conhece - sobretudo no nível de escola básica pública brasileira - fora construído sobre.

Considerações finais

Como será visto no decorrer de algumas entrevistas, é explícito que o processo de escolarização valoriza comportamentos que são típicos das classes dominantes, o que se dá por um processo histórico de dominação. Pois, qual escola pública não leva em conta o tal do “comportamento” (aquele conjunto de ações típicas do aluno quieto,

atencioso, sobretudo de fala educada e não violenta, que tem contato com obras culturais, mas claro, a cultura europeia, ocidental, a qual, pelo arbitrário cultural se faz valorizada em detrimento das demais) como nota, fator de distinção entre alunos e, até mesmo, como critério para reprovação?

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre, & PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis-RJ. Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo, Editora Perspectiva, 7ª edição, 2013.

_____. O poder simbólico. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Meditações pascalianas. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, nº1, 2001.

.....

* Elias Festa Paludo

Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Rio Grande do Sul - PPS/UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumen de ponencia

CURRÍCULO, AUTORITARISMO E RESISTÊNCIA: A LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL FRENTE À AGENDA NEOLIBERAL PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO

*Jonathan Alves Martins

*Marcos Torres Carneiro

*Maria Aparecida Queiroz

O presente estudo discute as reformas nos sistemas estaduais de educação brasileiros que constitucionalmente são responsáveis pela oferta e manutenção do ensino médio, prioritariamente para jovens de 15 a 17 anos. Interessou-se em analisar os contextos das lutas políticas de professores e estudantes frente às políticas educativas autoritárias, sob uma concepção materialista e marxista da educação como um campus de disputas político-ideológicas e da definição do currículo a serviço da manutenção do poder.

Nos estados capitalistas, na mesma lógica do setor produtivo, fragmentou-se também a relação entre a educação e o trabalho, separando conhecimento teórico e a prática na produção. No Brasil, que além de capitalista é um estado com 300 anos de história escravagista, a desvalorização do trabalho manual gerou a marginalização da população pobre (SOUZA, 2017). Na história brasileira a escola tornou-se instrumento político-ideológico a serviço da manutenção do status quo, que produziu uma escolarização voltada para a formação de uma mão-de-obra nos moldes exigidos pelo capital, cumprindo os interesses das elites nacionais pelo poder político e econômico (MÉSZÁROS, 2006; PARO, 2007).

Assim, a escola brasileira ofertou, por um lado, o ensino médio propedêutico, voltado à formação das elites como caminho para a universidade, e, do outro, o ensino técnico profissionalizante, voltado às camadas populares, como formação rápida de mão de obra a baixos custos (SPOSITO, 2008). Embora os países membros da União Europeia (EU) e do MERCOSUL tenham definido seus Sistemas Nacionais de Educação (SNE) antes da virada do milênio, no Brasil, mesmo com previsão nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica em 2010, ainda em 2018 contamos com a ausência do sistema nacional de educação. A inexistência de tal sistema nacional, além de evidenciar uma importante dívida do estado para com a população brasileira, fez com que coubesse aos estados da federação a gestão do ensino médio, ainda que alguns estados ofereçam também o Ensino Fundamental. E este fato é importante porque evidencia a realidade de tutela e poder decisório das secretarias estaduais da educação para com a educação da juventude pobre do campo e das periferias de todo o país.

Estrategicamente, a reforma na educação foi objetivo norteador de atuação dessa frente neoliberal de influencia norte-americana, cujas políticas viriam a ser legitimadas

por órgãos e entidades internacionais com uma gama de documentos e sanções de vários organismos multilaterais como o Banco Mundial. Embora o percurso neoliberal na educação nacional, iniciado na década de 1990, tenha sido freado com sua saída do executivo federal em 2002, o PSDB articulava sua continuação nos estados, principalmente em São Paulo. A investigação documental e bibliográfica nos permitiu constatar que os objetivos das políticas educacionais provenientes da Agenda da Educação Pública do Estado de São Paulo (PSDB), como projeto político do partido ao longo das duas últimas décadas comandando o estado da federação, foram orientados na construção de um currículo oficial e generalizado de forma autoritária ao não dialogar com os sujeitos que vivem a experiência diária da escola, estudantes e professores, como não o fez com as trabalhadoras e os trabalhadores, que em sua maioria tem seus filhos matriculados nas escolas públicas. Impondo medidas de cima para baixo, sem diálogo (SANFALICE, 2010 p. 151).

O enfrentamento político e ideológico ante as investidas das políticas neoliberais na educação pública tem sido pauta de diversas manifestações e movimentos grevistas ao longo das duas décadas dos governos do PSDB. Engajados em defesa dos direitos enquanto categoria profissional, os professores e as professoras da rede estadual de São Paulo mantiveram-se também na luta em defesa da qualidade do ensino. Como parte da luta face às medidas arbitrárias do governo, a categoria docente realizou uma das mais longas greves do funcionalismo público estadual, com duração de 92 dias, entre março e julho de 2015, enfrentando um bloqueio massivo da mídia nacional e a falta de condições financeiras (APEOESP, 2015) devido ao corte dos salários. Em novembro do mesmo ano os estudantes das escolas públicas ocuparam suas escolas em protesto contra Medida de Reorganização anunciada pelo governo paulista, o engajamento estudantil ficou conhecido também como primavera secundarista (CORTILHO, 2017) cujas características e desdobramentos são primas de nossa pesquisa de mestrado em desenvolvimento acerca desta mobilização juvenil.

Buscou-se, também, evidenciar o *modus operandi* do programa São Paulo faz Escola, cuja matriz ideológica da centralização nas decisões curriculares foi desenvolvida na gestão da então secretária estadual de educação Maria Helena Guimarães de Castro, em 2006 e publicado em 2007 por seu substituto Paulo Renato Souza (SANFELICE, 2010). Atualmente, a mentora do referido projeto ocupa o cargo de Secretária Geral do Ministério de Educação, indicando, portanto, sua influência como a principal articuladora das atuais Reformas nacionais de educação, como a Reforma do ensino médio e a Base Nacional Curricular Comum (FRIGOTTO; MOTTA, 2017).

Nas considerações finais apresentamos o processo de judicialização e autoritarismo no trato de assuntos que são próprios da política como *modus operandi* da agenda educacional da direita brasileira, aqui representada pelos ditames ideológicos do PSDB durante duas décadas no governo de São Paulo, frente aos interesses da classe trabalhadora por uma escola pública e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APEOESP. Greve dos professores de SP é considerada a maior da história. 12 de Junho 2015. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/greve-dos-professores-de-sp-e-considerada-a-maior-da-historia/>> Acesso: 26 fev. 2018
CORTILHO, Gabriel Cavallari. A experiência coletiva dos secundaristas na reorganização das escolas em SP e a importância da pedagogia histórico-crítica: horizontalidade e

resistência. Anais da XIV Jornada do HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. ISSN: 2177-8892. FOZ DO IGUAÇU-PR, 2017. FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vania Cardoso da. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). Educação & Sociedade (Impresso), v. 38, p. 355-372, 2017.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006

PARO, Vitor Henrique. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino. São Paulo: Ática, 2007.

SANFELICE, J. L.. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. Nuances (UNESP Presidente Prudente), v. 18, p. 145-160, 2010.

SPOSITO, M. P.. Juventude e Educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. Educação e Realidade, v. 33, p. 83-97, 2008.

SOUZA, Jessé. A elite do atraso: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

.....

*** Jonathan Alves Martins**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN. Natal, Brasil

*** Marcos Torres Carneiro**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UFRN. Natal, Brasil

*** Maria Aparecida Queiroz**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UFRN. Natal, Brasil

Resumen de ponencia

DAS AVENIDAS PARA AS SALAS DE AULA: OLODUM E ILÊ AIYÊ E A CULTURA COMO INSTRUMENTO DE CONSCIENTIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E APRENDIZADO.

*Daniel Martins

Nos idos dos anos de 1970, grande parte dos clubes carnavalescos da cidade de Salvador, capital do estado da Bahia, não permitia o ingresso de negros em seus bailes. Alguns clubes apostavam na proibição direta, enquanto outros o faziam de maneira velada, utilizando como instrumento de segregação o alto valor das entradas. Limitado também era o acesso dos negros aos chamados Blocos de Trio, que desfilavam pelas ruas da cidade durante o carnaval, formados basicamente por pessoas brancas de classe média. Apesar de estarem circunscritas ao universo carnavalesco, tais limitações eram representativas de toda a segregação a qual a população negra baiana estava submetida. Em resposta a esta crescente restrição, e influenciados pelas concepções então contemporâneas do Pan Africanismo e do Movimento Afro-Americano, incluindo aí desde os Black Panthers até Malcolm X, Martin Luther King Jr. e Angela Davis, bem como pelo movimento Black Soul norte-americano, um grupo de jovens negros residentes no bairro da Liberdade, organizou-se a partir do terreiro de candomblé Ilê Axé Jitolu, para poder viver o carnaval. Nascia assim, do ventre das periferias da cidade de Salvador, em plena ditadura militar, o bloco afro Ilê Aiyê, surgido com o objetivo de transformar o lazer em militância, ao propor a conversão do reino lúdico do carnaval em espaço de denúncia, luta e resistência negra, revivendo batalhas ancestrais sem deixar de mirar o futuro. A iniciativa despertou o interesse de jovens negros de toda a cidade, reverberando no surgimento de novas agremiações afrocarnavalescas como o Badauê, Malê Debalê e Olodum. Ao longo de sua trajetória, suas estratégias de atuação foram por diversas vezes questionadas, chegando a ser contestadas até mesmo por entidades do movimento negro brasileiro, que viam nessa atuação dos blocos afro um descompromisso com as questões que permeavam a realidade da população negra, omitindo-se de uma atuação política em prol de uma atuação meramente cultural, critica esta que ignorava toda a potencialidade das celebrações e festejos como elementos de atuação política. Alheios a seus opositores, os blocos afro engendraram mecanismos próprios de movimentação, capazes de utilizar a cultura negra como instrumento de mobilização, afirmação, politização e conscientização das massas. Nesse contexto, foi primordialmente através de sua música que tais agremiações transformaram as estruturas sociais da capital baiana, dando voz a coletivos historicamente excluídos, carnaval após carnaval. Passados mais de 40 anos, suas canções já não conseguem o mesmo sucesso comercial de outrora. Diante desse cenário, coube ao blocos a reinvenção de seus métodos, sem jamais deixar de terem a música como eixo. E foi justamente a partir do momento em que seus integrantes entenderam a música como elemento central de um projeto político-educacional mais amplo, que blocos como o Ilê Aiyê e o Olodum passaram a conceber

a potencialidade de suas canções como instrumentos efetivamente pedagógicos, passíveis de serem convertidos em canais através dos quais seria possível transmitir às gerações vindouras, conteúdos e versões de uma História que a historiografia tradicional obscurece, travando uma verdadeira disputa pelo direito a uma narrativa do Brasil e, especificamente, do negro brasileiro. Tal opção acabou por ser materializada em instituições de ensino como a Escola Mãe Hilda, conduzida pelo Ilê Aiyê, e a Escola Olodum, capitaneada pelo bloco de mesmo nome, espaços criados para serem o locus de efetivação do projetos político pedagógicos elaborados pelas agremiações. Sendo assim, o objetivo deste texto é refletir sobre o modo como os blocos afro Ilê Aiyê e Olodum fazem uso pedagógico de sua produção cultural como instrumento de conscientização, afirmação, contestação, resistência e aprendizado, tomando como unidade de análise seus projetos pedagógicos bem como o conteúdo de seus cadernos de educação e apostilas, publicações geralmente atreladas ao carnaval e que, por versar sobre os mais variados temas relacionados a afro-brasilidade, converteram-se em instrumentos fundamentais para os projetos pedagógicos levados a cabo pelos grupos, subsidiando aulas, ciclos de aprendizado, bem como a atuação de professores e coordenação escolar.

.....

*** Daniel Martins**

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas . Pós-Graduação de Filosofia e Ciências Humanas . Universidade Estadual de Campinas - IFCH/UNICAMP. Campinas-SP, Brasil

Resumen de ponencia

DECOLONIZAÇÃO DO SABER E ESCOLARIZAÇÃO: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES EM TORNO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA E NÃO- INDÍGENA

*Taíse Chates

Este texto tem como ensejo levantar questões ligadas à decolonização do saber, com foco na escolarização e na temática indígena, relacionando contextos indígenas e não-indígenas. Para tanto, tomo como base reflexões que surgiram em trabalhos de pesquisa realizados por mim, bem como reflexões e percepções em curso ao longo do doutorado em andamento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos, na cidade de São Carlos, estado de São Paulo - Brasil.

Para falar de decolonialidade/decolonização, é preciso definir o que se compreende como colonialidade/colonização. Aqui, me referencio no livro, “A colonialidade do saber”, organizado por Edgardo Lander. Os diversos autores que discutem a colonialidade do saber apontam para uma centralidade na Europa não somente enquanto espaço geográfico. Dussel defende que tal centralidade desconsidera a justaposição das diversas histórias no planeta, o que se relaciona com o conceito eurocêntrico de modernidade. Assim, a construção da ideia de modernidade é um elemento importante para analisar o processo colonizatório e seus eixos estruturais, que devem ser desconstruídos. Catherine Walsh analisa o que chama de “pedagogias decoloniais” e não restringe a pedagogia e o pedagógico ao sentido do ensino e das relações de aprendizagens, nem a educação aos espaços escolarizados. Walsh as define como práticas, estratégias e metodologias que sejam construídas na resistência e na oposição, na insurgência, na afirmação, bem como na re-existência e re-humanização.

Ao longo do mestrado, estudei o que defini como “domesticação da escola”, ou seja, a utilização dos processos de escolarização em prol das demandas do povo indígena Kiriri, que atualmente ocupa sua Terra Indígena, situada no nordeste do estado da Bahia, por sua vez situado no nordeste brasileiro. Assim, observei ao longo da pesquisa, ocasiões variadas de domesticação da escolarização nos dois grupos Kiriri que ocupavam a Terra Indígena Kiriri no período em realizei trabalho de campo por causa da pesquisa de mestrado, grupos esses que se denominavam “Kiriri de Mirandela” e “Kiriri de Cantagalo”, referências aos núcleos territoriais principais de suas Terras.

Na sequência, observei a (não) implementação da Lei 11.645/08 (Lei que obriga o ensino sobre histórias e culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas em todas as

escolas do território brasileiro) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA/Campus Camaçari, Instituto no qual leciono desde 2010. Observei um grande descaso com a implementação da Lei, tanto nos marcos regulamentares da Instituição quanto no que se apresentava através de concepções e práticas pedagógicas relatadas ou observadas. Ficou indicado que a gestão escolar costuma deixar a cargo da sensibilidade dos profissionais da instituição de maneira individualizada ou através de pequenos grupos a suposta implementação da Lei no Campus.

A partir dessas duas experiências de pesquisa, me inquietou a necessidade de saber o que professores e professoras indígenas pensavam sobre pontos abordados no IFBA, ou seja, em contexto escolar não-indígena, sobre a temática indígena. Assim, consultei professoras e professores indígenas pataxó e, contando com o aval desses, realizei uma visita à Escola Estadual Indígena Pataxó de Coroa Vermelha em maio de 2016. Pude realizar um conjunto de observações, assim como um conjunto de entrevistas, em sua maioria com docentes indígenas, tendo como foco a seguinte questão: como seria um currículo que discutisse devidamente a temática indígena em escolas não-indígenas? Quais práticas pedagógicas estariam relacionadas a uma abordagem adequada sobre a temática indígena em escolas não-indígenas?

A Aldeia Pataxó de Coroa Vermelha está situada a 8 Km ao sul da cidade de Porto Seguro, no estado da Bahia. Simbolicamente, a primeira missa celebrada em solo "brasileiro" pelos portugueses foi onde hoje é a aldeia de Coroa Vermelha. A Escola Estadual Pataxó de Coroa Vermelha está situada na Aldeia Pataxó de Coroa Vermelha. Nas entrevistas com professores indígenas, as respostas apontavam problematizações e reflexões diversas sobre a escola. Já quando entrevistei um professor não-indígena, obtive como resposta uma leitura mais próxima de uma visão consolidada sobre a escola enquanto instituição social com regras e funções mais demarcadas.

Assim, o que surgiu dessa "ida a campo" é o material sobre o qual me debruço nesse texto. Uso como método a análise material construído em tal visita, buscando apresentar concepções e práticas relatadas por professores e professoras da Escola Estadual Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, bem como tecer análises teórico-etnográficas em torno da decolonização do saber mediado em contexto escolar indígena e contexto escolar não-indígena, focando, no caso do contexto não-indígena, na abordagem da temática indígena. Não se trata, aqui, de realizar uma discussão teórica exaustiva, nem de apresentar uma vasta análise sobre elementos relacionados à Escola Indígena visitada, mas sim de exercitar o entrelaçamento de um escopo teórico-político-metodológico em torno do conceito de decolonização do saber com uma experiência pontual e concreta, indicando percepções apontadas pelos e pelas docentes, indígenas e não-indígenas, entrevistados/as. Com isso, desejo trazer à tona percepções e reflexões que contribuam para a desconstrução de estigmas e para uma maior aproximação com perspectivas indígenas sobre a abordagem da temática indígena em contextos escolares não-indígenas.

.....

*** Taíse Chates**

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Universidade Federal de São Carlos PPGAS-UFSCar. São Carlos, Brasil

Resumen de ponencia

DEMOCRATIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES. POLÍTICAS INSTITUCIONALES ANTE NUEVAS DEMANDAS.

*Ana María Cambours De Donini

*Karina Fabiana Lastra

*Maria Fernanda Arias

Título: Democratización de las universidades. Políticas institucionales ante nuevas demandas.

La democratización en el acceso y la permanencia de los estudiantes en los sistemas de Educación Superior, constituye en América Latina una preocupación que originó una importante producción de conocimientos sobre el tema. Entre los temas que merecen mayor atención figuran la problemática del ingreso y el primer año de estudios y los mecanismos institucionales implementados para lograr mejores índices de retención. En Argentina, la expansión de la matrícula universitaria a partir del restablecimiento de los gobiernos democráticos en 1983, creció asociada a diversos procesos de naturaleza política (ingreso irrestricto, creación de nuevas universidades, programas de becas, etc.). Algunos autores (Rovelli, 2012) señalan que en el año 2009 Argentina se encontraba entre los mejores países con cobertura de acceso a la educación superior, situación que contrastaba con el informe de la SPU del mismo año (Anuario SPU, 2009) en el cual se observa altas tasas de abandono y bajo índice de graduación de los estudiantes.

El Proyecto de investigación “Políticas institucionales que favorecen la democratización de la universidad” (2016-2019) se inspira en algunos resultados preliminares de un proyecto anterior, ambos dirigidos por la Dra. Ana Cambours de Donini. Las conclusiones a las que se llegó indicaron la necesidad de articular las experiencias y buenas prácticas detectadas con políticas institucionales más amplias que les den sinergia y “sentido” en un contexto territorial determinado: el conurbano bonaerense y en un espacio temporal que exige profundizar en los procesos de democratización analizando las particularidades de diferentes áreas en el marco de las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión.

La línea de investigación del proyecto en curso, se basa en la hipótesis de que los procesos de democratización de las universidades si bien se asocian a diversos factores, se canalizan a través de políticas institucionales que no siempre logran concretarse por la complejidad y dificultad de producir cambios en estructuras y mentalidades tradicionalmente selectivas y que una manera eficaz de facilitar estos procesos es visibilizar de una manera sistemática supuestos y logros en áreas clave de una vida universitaria que está en permanente transformación.

La literatura especializada muestra un área de vacancia en estudios cualitativos que indaguen en las diversas dimensiones de la pedagogía universitaria y su incidencia en los procesos de democratización e inclusión. Asimismo, muestra otra área de vacancia en los estudios sobre bienestar estudiantil y extensión socio-cultural. Por lo tanto, el

diseño y metodología de investigación se ha inscripto en una lógica principalmente cualitativa.

Las demandas democráticas de segunda generación, en nuestra opinión, exigen profundizar en las estrategias pedagógicas y en las políticas institucionales relativas al bienestar estudiantil en contextos determinados para avanzar en los procesos democratizadores iniciados en la década anterior. También exigen la evaluación de resultados de estas estrategias y políticas en términos de acceso, retención y egreso de los estudiantes.

Se puede afirmar que la deserción en el primer año de la carrera universitaria se asocia tanto con una serie de factores exógenos (biografía escolar, saberes previos, contexto familiar y socioeconómico) como endógenos (situaciones y estrategias institucionales y pedagógicas) (Cambours de Donini, 2016). De esto se deriva que el fenómeno de la deserción sea necesario indagarlo desde una mirada multidimensional para proponer políticas integrales y estrategias que atiendan a la complejidad del problema. En este sentido podemos diferenciar diversos aspectos relacionados con las políticas de democratización en el acceso y permanencia, entre ellos, las acciones que inciden en las condiciones de enseñanza y por otra parte, los programas de bienestar estudiantil. En este sentido y de acuerdo, a las observaciones realizadas en el estudio anterior, el actual proyecto se plantea como objetivo general:

Identificar y analizar las políticas institucionales y programas desarrollados en UNSAM para la democratización de la universidad en tres áreas: Pedagogía universitaria; Bienestar estudiantil y extensión socio-cultural, en los últimos cinco años.

Y como objetivos específicos:

- a) Explicitar las concepciones subyacentes a las políticas institucionales y las transformaciones que se observan en los últimos cinco años en las tres áreas
- b) Caracterizar, relevar y sistematizar las políticas institucionales y programas específicos orientados al mejoramiento de la enseñanza para facilitar el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes en las cuatro Escuelas de la UNSAM.
- c) Caracterizar, relevar y sistematizar las políticas institucionales y programas específicos relacionados con el bienestar estudiantil y la extensión socio-cultural y tecnologías digitales.
- d) Explorar las características y las condiciones de la expansión matricular de la UNSAM, considerando el impacto del Sistema de Becas de Ayuda Económica sobre la tasa de graduación.
- e) Indagar las trayectorias académicas de los estudiantes beneficiarios del Sistema de becas de Ayuda Económica de la UNSAM.

En esta ocasión presentaremos, los primeros avances obtenidos en las áreas de pedagogía universitaria y bienestar estudiantil, a partir del análisis de documentos institucionales y entrevistas a funcionarios y docentes en áreas claves.

Bibliografía:

Arias, María Fernanda; Mihal, Ivana; Lastra, Karina y Gorostiaga, Jorge (2015). "El problema de la equidad en las universidades del Conurbano bonaerense en la Argentina: un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención". Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20 (64), 47-69.

Cambours de Donini, Ana y Gorostiaga, Jorge (2016), Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas, Buenos Aires, Aique

Chiroleu, A. (2012), Expansión de las oportunidades, inclusión y democratización universitaria, en: Chiroleu, A., Suasnabar, C., y Rovelli, L. (coord.) Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. IEC-UNGS, 2012, pp. 87-98

García de Fanelli, Ana M. (2016), Informe Nacional Argentina. En: Informe Educación Superior en Iberoamérica, CINDA, Santiago de Chile.

Síntesis de Información Estadística Universitaria 2015-2016, SPU, 2017

Informe sobre las universidades nacionales en el Proyecto de Presupuesto 2018, IEC-CONADU, 2017

Rovelli, Laura. (2012), "Dinámicas históricas y lógicas de expansión universitaria en la Argentina," en: Chiroleu, A., Suasnabar, C., y Rovelli, L. (coord.) Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. IEC-UNGS, 2012, pp. 49-68

.....

*** Ana María Cambours De Donini**

Escuela de Humanidades-Universidad Nacional de San Martín - UNSAM. CABA, Argentina

*** Karina Fabiana Lastra**

Escuela de Humanidades-Universidad Nacional de San Martín - UNSAM. CABA, Argentina

*** Maria Fernanda Arias**

Escuela de Humanidades-Universidad Nacional de San Martín - UNSAM. CABA, Argentina

Resumen de ponencia

DEMOCRATIZACIÓN UNIVERSITARIA Y EXÁMENES DE INGRESO: EN TORNO A LA TENSIÓN ENTRE AMBOS CONCEPTOS EN ALGUNAS FACULTADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN.

*Mauricio Ezequiel Corbella

La República Argentina tiene una profunda historia relacionada con la educación universitaria, su estructura, el rol de sus estamentos y las luchas por su reconocimiento como un derecho, en la medida en que fue la cuna del Movimiento Reformista de 1918.

En ese contexto, la idea de gratuidad de la educación universitaria pública argentina (aquella dictada por entes autónomos de la administración pública nacional descentralizada), tuvo vaivenes a lo largo de nuestra historia nacional desde la llamada “Ley Avellaneda”, la que fuera la primera ley de educación universitaria. Así, tuvo pleno reconocimiento en algunos momentos (a través del Decreto Nº 29337 de 1949 de gratuidad de las Universidades Nacionales o de la Ley Nº 23569, llamada “Régimen Económico Financiero de las Universidades Nacionales” por ejemplo), fijación de requisitos académicos para su mantenimiento en otros (“Ley orgánica de las universidades nacionales” de 1967) y hasta se produjo una apertura a la posibilidad de arancelamiento a través del Decreto-Ley 22207 de la dictadura militar en 1980.

En ese sentido, la Convención Constituyente que reformó el texto constitucional en 1994 estableció, en el artículo 75, inciso 19 de la Constitución Argentina, que entre las atribuciones del Congreso se encuentran la de sancionar leyes de organización y de base de la educación que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado en su acceso, que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales.

De este modo consagró a la educación universitaria como un derecho, al no hacer una distinción de niveles educativos públicos en lo que a gratuidad y equidad refieren.

En ese marco, la idea de gratuidad se presenta como un concepto genérico que incluye, junto a la posibilidad de mantenerse y egresar de una carrera universitaria, al libre acceso a la educación superior.

En consecuencia con el precepto constitucional, Argentina sancionó en noviembre del año 2015 la Ley 27.204 conocida como “Ley de Ingreso Irrestricto”. A través de esta, el Estado reafirmaba su responsabilidad como garante del efectivo ejercicio del derecho a la educación universitaria y establecía la prohibición de tomar exámenes de ingreso a todas las Facultades públicas.

A partir de esto, en la Universidad Nacional de Tucumán algunas Unidades Académicas iniciaron políticas de adecuación de sus sistemas a los preceptos legales, mientras que otras simplemente mantuvieron incólume sus mecanismos de ingreso restringido. Por su parte, la Honorable Asamblea Universitaria de la UNT, dentro de un proceso de

reforma estatutaria, adoptó como propios los postulados de la 27.204.

En este contexto, y como producto de un trabajo de investigación realizado durante el año 2017, esta ponencia pretende explorar los diferentes sistemas de ingreso de tres Facultades de la Universidad Nacional de Tucumán, intentando determinar y describir su impacto en el ejercicio del derecho de todos los habitantes de nuestro país a acceder a la educación universitaria pública en igualdad de condiciones y oportunidades.

Las carreras seleccionadas para ser investigadas fueron: a) de la Facultad de Agronomía, Zootecnia y Veterinaria, Ingeniería Agronómica y Medicina Veterinaria; b) de la Facultad de Medicina, Médico; y c) todas las carreras de la Facultad de Ciencias Exactas. A la fecha de la presentación del plan de trabajo de la investigación, también contaban con examen de ingreso las Facultades de Bioquímica, Química y Farmacia; Odontología; y Ciencias Económicas. La elección de solamente algunas de las carreras para ser investigadas obedece, por un lado, a las limitaciones que el tiempo correspondiente a la beca imponía y, por el otro, a situaciones específicas de cada una de las carreras seleccionadas, despiertan mayor interés que las demás.

En primer lugar, la Facultad de Agronomía y Zootecnia (en adelante FAZ) fue la primera en eliminar los exámenes de ingreso, apenas sancionada la ley 27.204, por lo que sus estadísticas resultan interesantes a fines de conocer el impacto de la aplicación inmediata de la ley. A esto hay que sumarle que, hasta el año 2015, la Facultad tenía dos instancias diferentes de ingreso y sin cupo. A su vez, dentro de esta Unidad Académica, fueron elegidas las dos carreras que anualmente cuentan con mayor cantidad de alumnos.

Por otra parte, la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología (en adelante FaCET) cuenta con un mecanismo de ingreso común para todas sus carreras. Dicho mecanismo presenta varias y diversas instancias que pueden ser aprobadas, sin ser excluyentes entre sí. Así, el interés del estudio radica en observar cómo impacta la existencia de un sistema de ingreso con pluralidad de instancias.

La Facultad de Medicina (en adelante FM) es la que despierta mayor polémica e interés por varias razones. En primer lugar, cuenta con un examen de ingreso con eliminatorio y cupificado, cercenando desde el comienzo las posibilidades de acceder a la carrera de Médico incluso a aquellos y aquellas estudiantes que lograsen aprobar todas las evaluaciones. Por otra parte, constituye un dato de la realidad que la mayoría de las personas que tienen interés en estudiar la carrera de Médico invierten significativas sumas de dinero en mecanismos privados de preparación para los exámenes de ingreso, atento a lo acotado de los cupos y a la breve e insuficiente nivelación ofrecida por la Facultad a través de su Ciclo de Iniciación Universitaria.

Una evidencia de las dificultades que generan las condiciones de ingreso a la carrera de medicina son las acciones judiciales iniciadas por un grupo de aspirantes a cursar la carrera de Médico, quienes solicitaban que se ordene a la Facultad de Medicina de la UNT la inmediata eliminación de los exámenes de ingreso, en concordancia con lo establecido en la Ley 27.204. Esta solicitud fue aceptada en primera instancia pero luego fue revocada por Cámara de Apelaciones.

Teniendo en cuenta las particularidades antes mencionadas de cada una de las carreras, las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes: ¿los exámenes de ingreso vulneran el derecho de todos los habitantes de la República Argentina a acceder a la educación universitaria pública en igualdad de oportunidades

y condiciones? ¿Los sectores económicamente menos beneficiados se ven particularmente afectados por esta vulneración?

.....

*** Mauricio Ezequiel Corbella**

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tucumán FacDyCS UNT. San Miguel de Tucuman, Argentina

Resumen de ponencia

DEMOCRATIZAR EL AULA. UN DESAFÍO PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS HACIA EL SECTOR DOCENTE

*Juan Carlos Serra

La presente ponencia es un avance del proyecto de investigación “La implicación en el estudio de estudiantes secundarios.” Su propósito es comprender cómo se articulan los fenómenos sociales con la construcción subjetiva de los estudiantes en el contexto escolar respecto de la implicación para el estudio a partir de la descripción del sistema de actividad (Baquero y Terigi, 1996; Engeström, Miettinen, Punamäki, 1999; Cole y Engeström, 2001; Daniels, 2003; Serra, 2016) que se constituye en relación con el estudio.

La democratización de la escuela secundaria y el cumplimiento del derecho a la educación, se sustenta en la capacidad de la escuela de transmitir la cultura socialmente válida. Esto, en definitiva, se juega en las condiciones que se generan en cada espacio escolar para que los estudiantes se apropien de la cultura, y en particular, de esa porción de la cultura que le permite a cada uno situarse en el mundo social y reconocer su posición en la estructura de dominación de la sociedad.

No es posible entonces hablar de democratización de la educación si no están presentes las condiciones para dicha apropiación y que esto constituya un factor capaz de promover en los estudiantes una reflexión crítica sobre la realidad que los lleve a asumir una posición de agentes de la construcción de una sociedad justa y democrática.

El aula, en el contexto de la institución escolar, es el lugar, el principal ámbito donde se concreta finalmente el qué de la cultura y el cómo de la transmisión a partir de las propuestas de enseñanza que expresa cada clase, día a día. Es el espacio donde se establecen los vínculos específicos de los estudiantes con el conocimiento. Por lo tanto, es un factor clave en el análisis de la inclusión educativa. Es allí donde se expresan esos procesos de inclusión - exclusión y donde se construye un proceso más sutil de exclusión, como lo es la autoexclusión. Más allá de las condiciones adversas de escolaridad, estructurales, que objetivamente puedan poner límites a la democratización de la escuela, el día a día escolar contribuye a la construcción subjetiva en cada estudiante, de su disposición para la apropiación de los conocimientos escolares. No son pocos los estudiantes que en algún momento de su trayectoria llegan a una conclusión que los hace pensar: “esto no es para mí, no sirvo, no puedo aprender, no me interesa”.

El aprendizaje de los conocimientos escolares requiere una participación activa, un compromiso por parte de los estudiantes en la realización de actividades de todo orden. Es necesario “hacer algo”: escuchar explicaciones de los profesores, responder preguntas, preguntar, realizar ejercicios, criticar, opinar, analizar, buscar información, leer. Un conjunto de actividades que suelen englobarse en la noción de estudio. Cuando esta participación activa dentro y fuera de la escuela está ausente, el

aprendizaje escolar se encuentra fuertemente limitado. Llamaremos implicación a esta participación activa.

Sostenemos aquí, que la implicación de los estudiantes no es independiente de las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en la clase. Los propios procesos de enseñanza desarrollados en el ámbito escolar pueden aportar herramientas cognitivas para favorecer la implicación en el estudio, mientras que la ausencia de éstas puede obstaculizarla. Paradójicamente, las políticas públicas dirigidas a ampliar el derecho a la educación de los jóvenes, tienen dificultades para atravesar las paredes de las aulas y afectar las prácticas docentes que día a día se desarrollan.

La presente ponencia explora los mecanismos que en el ámbito del aula obstaculizan el derecho a la educación de todos los estudiantes y analiza las consecuencias de esto en relación con las políticas públicas hacia el sector docente y la formación docente en particular.

Baquero, R.; Terigi, F. (1996), "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en el Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes UTE/CTERA, Buenos Aires.

Cole, M.; Engeström, Y. (2001), "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", en Solomon, G. Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas, Amorrortu, Buenos Aires.

Daniels, H. (2003), Vygotsky y la pedagogía, Paidós, Buenos Aires.

Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R. (1999), Perspectives on activity theory. New York: Cambridge University Press. Traducción disponible en: URL:

[<http://es.scribd.com/doc/50289457/Perspectivas-en-la-Teoria-de-la-Actividad-Engestom>]

Serra, J.C. (2016) "La implicación en el estudio de estudiantes secundarios: aportes para la reflexión sobre la inclusión educativa", en Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos, propuestas para el futuro, Red Interuniversitaria por la Inclusión Educativa, Editorial UNDAV, Buenos Aires.

.....

* Juan Carlos Serra

Instituto del Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento - IDH/UNGS. Los Polvorines, Prov. de Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

DERECHO A LA EDUCACIÓN EN ESCENARIOS DE CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA: NUEVAS MANERAS DE PENSAR PROCESOS DE FORMACIÓN

Fundación Universitaria Los Liberadores - FULL (Colombia)

*Ana María León Rodríguez

Derecho a la educación en escenarios de conflicto armado en Colombia: nuevas maneras de pensar procesos de formación

Ana María León Rodríguez

Introducción

La guerra es uno de los principales factores por los cuales se fragmenta la sociedad, se afecta la identidad y se pierde la perspectiva de futuro que guía las acciones de los sujetos que configuran la dinámica social, cultural y política de las comunidades. Cuando se piensa en la guerra, es inevitable pensar en su papel en el surgimiento y desarrollo de las naciones, pues varios de los hechos históricos más importantes se caracterizan por un conflicto bélico entre diversos actores.

En el caso colombiano (Colombia es uno de los países con el conflicto armado sin resolver más antiguo del mundo), la guerra implica, según el Grupo de Memoria Histórica en el informe denominado “¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad (2013), una lucha por el control del territorio, una lucha por el poder y el debilitamiento del otro, eliminando su posibilidad de participar en la vida social y política. Tal como se plantea en el informe frente a las afectaciones y el impacto del conflicto armado en el país:

En los pueblos arrasados, además de daños materiales existen evidentes daños socioculturales, relacionados con la destrucción de formas de vida en común y (□) con las afectaciones negativas que sufren los territorios y sus relaciones sociales que otorgan identidad y sirven para marcar fronteras y diferencias. (p. 277).

Comprender la dimensión del conflicto armado y la historia que ha marcado a generaciones enteras en Colombia, permite centrar la mirada en su impacto en las infancias en Colombia, pues según datos presentados en el informe, según información del RUV , “al 31 de marzo de 2013, entre 1985 y 2012, 2.520.512 menores de edad han sido desplazados, 70 han sido víctimas de violencia sexual, 154 de desaparición forzada, 154 de homicidio y 342 de minas antipersonal” (p. 314), esto tomando en cuenta los casos reportados oficialmente, pues una gran cantidad de estos se mantienen en el anonimato por el temor que genera la denuncia y la visibilización de la situación.

Tal como reporta el Grupo de Memoria Histórica (2013), el desplazamiento forzado es la problemática, producto del conflicto armado, que más genera poblaciones y, particularmente, niños, niñas y jóvenes afectados, genera en familias y comunidades enteras rupturas, la pérdida de lo que denomina Martha Nubia Bello (2001), “su lugar”,

implica dejar de formar parte de un territorio en el cual se ha forjado una historia de vida y una identidad. El reconocimiento de la dimensión del desplazamiento forzado en el país, llevó a que en el año 1997 se expidiera la Ley 387, la cual adopta medidas específicas para la atención a la población desplazada y su acceso a salud, vivienda, empleo y educación. Frente a esta última, considerada como un derecho fundamental, se solicita a las entidades territoriales desarrollar programas especiales de atención educativa que garanticen no solamente el acceso, sino la permanencia de la población desplazada.

En la misma vía de la garantía del derecho a la educación desde la normatividad, el decreto 250 de 2005, por el cual se expide el Plan Nacional para la Atención Integral a la población desplazada por la violencia, plantea que el sector educativo debe:

1. Vincular y mantener a los menores en el sistema educativo formal, de conformidad con lo dispuesto en la normatividad que regula la materia.
2. Ampliar la cobertura de educación a niños, niñas y jóvenes, mediante la asignación de cupos en los planteles educativos.
3. Implementar modelos educativos flexibles y pertinentes a la situación específica que permita el derecho a la educación de los menores desplazados.
4. Fortalecer el servicio educativo en zonas de retorno y reubicación de la población desplazada.
5. Mejorar la calidad de la educación mediante el desarrollo de planes y programas de capacitación de docentes, para optimizar los procesos pedagógicos que respondan adecuadamente a las necesidades de formación de los beneficiarios.
6. Apoyar la construcción, reparación y adecuación de la infraestructura física y dotación de los planteles educativos que prestan el servicio a la población desplazada (pp. 18-19)

Si bien las instituciones educativas acogen la normatividad y permiten el ingreso de niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, investigaciones desarrolladas por docentes de Instituciones de educación superior como la Universidad Javeriana, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad El Bosque, la Fundación Universitaria Monserrate, han demostrado que, en primer lugar, no se han llevado a cabo estudios que se centren en los efectos del desplazamiento forzado en las instituciones educativas receptoras y, en segundo lugar, que si bien los niños, niñas y jóvenes tienen acceso al sistema educativo, no se ha centrado la atención en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en instituciones que reciben población desplazada.

Desde este marco de referencia, se consolida el proyecto de investigación “Incidencia del desplazamiento forzado en las prácticas pedagógicas de primer ciclo de dos instituciones educativas de Bogotá”, el cual tuvo como objetivo principal analizar la incidencia del desplazamiento forzado en las prácticas pedagógicas de primer ciclo (Transición a Segundo grado) de dos instituciones educativas de las localidades de Ciudad Bolívar y Bosa, dos de las cuales albergan actualmente el mayor número de población desplazada de la ciudad.

El trabajo desarrollado, permitió reafirmar la importancia de la escuela como escenario social y político en los diferentes contextos en los cuales se ubica, también el papel del maestro como un mediador y posibilitador de nuevas experiencias y proyectos de vida y, finalmente, la importancia de centrar la mirada en la educación y su función social en escenarios de conflicto armado, pues ésta se convierte en una herramienta clave para generar procesos de formación mediados por la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento del otro como sujeto y, en definitiva, para construir una cultura de paz. Desde esta perspectiva, se redimensiona la noción de práctica pedagógica y, a su vez, el papel del docente en la sociedad, pues tiene a su cargo la responsabilidad, no solamente de transmitir conocimientos, sino además, desarrollar habilidades sociales en sus estudiantes, con miras a que logren formarse como ciudadanos que cuenten con la capacidad para desenvolverse en la familia y la sociedad a la cual pertenecen.

Referencias

- Bello, M. (2001). Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). Una nación desplazada: Informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia. Bogotá, Colombia.
- (2013) ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica.
- República de Colombia (1997). Ley 387 de 1997.
- (2005). Decreto 250 de 2005.

.....

* Ana María León Rodríguez

Fundación Universitaria Los Libertadores FULL. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

DERECHO DE LOS PADRES A EDUCAR A SUS HIJOS: UNA FIGURA COMPLEJA.

*Christopher Yeomans

*Sebastián Sandoval

Derecho de los padres a educar a sus hijos: Una figura compleja.

El derecho de los padres a educar a sus hijos se encuentra contemplado en numerosas normas de derecho internacional, aunque no con toda la sistematicidad y coherencia que cabría esperar, pues las fórmulas que emplean los diversos instrumentos internacionales son variadas. De esta forma, por ejemplo, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos señala que los “Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (Art. 18), fórmula similar a la ocupada por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo 13. En cambio, la Convención sobre los Derechos del Niño, mucho más moderna y especialmente dedicada a los temas relativos a los menores, sostiene que “los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades” (la cursiva es nuestra). En esta misma línea, podemos hacer notar que la misma convención se aleja de las dos anteriores en cuanto consagra que “los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión”.

Como podemos observar, las normativas no solo se enfrentan en cuanto al enfoque, sino también en lo relativo a su contenido esencial. Mientras los dos documentos más antiguos ponen énfasis en las libertades de los padres a educar, la Convención pone su énfasis en el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión del menor, además de sostener que las libertades de los padres constituyen una guía educativa, y no un derecho per se.

Para los efectos de este trabajo, junto con las problemáticas de su tratamiento normativo en el derecho internacional, hemos identificado cuatro características propias de esta figura que la complejizan aún más:

I) Doble naturaleza: el estudio a fondo de esta figura nos demuestra que no solo debe ser entendida como un derecho (facultad amparada por el ordenamiento jurídico) sino que también constituye un deber que tienen los padres frente al menor y respecto del cual no pueden desentenderse.

II) Es un derecho/deber preferente: ello significa que los padres tienen una posición privilegiada o preponderante al momento de educar al menor, pero bajo ningún punto de vista se trata de una figura excluyente.

III) Destinatario distinto de su titular: se trata de un derecho que se ejerce en favor de alguien distinto a quien se otorga. De esta forma, se ejerce siempre con miras al

interés superior del menor.

IV) Desvanecimiento de las facultades: Es un derecho/deber que paulatinamente se extingue en la medida de que el menor desarrolla sus habilidades y se vuelve más autónomo.

Todas estas características hacen de la figura comentada una institución sui géneris, con características que no encontramos en otras figuras y, por tanto, que exige, por parte de la doctrina, clarificar cuál es su contenido y cómo se relaciona con el derecho a la educación.

Falta de claridad abstracta, problemas concretos.

La falta de claridad sobre la figura en comento ha generado problemas serios en la forma en que se entiende el rol educativo de los padres, la sociedad civil (ONGs), del Estado y de organismos públicos. Es así como en el caso chileno hemos constatado una serie de impugnaciones que ponen en entre dicho el rol social que cumple la educación.

A modo de ejemplo, presentamos al lector los siguientes casos:

I) Caso Nicolás tiene dos papás: Este libro fue preparado por el Movimiento de Liberación Homosexual (MOVILH) en 2014, con el apoyo de diversas entidades y el patrocinio de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Específicamente, ilustra una dinámica familiar existente en Chile y el mundo, teniendo por finalidad erradicar la discriminación contra familias homoparentales y promover valores inclusivos. La entrega de esta lectura no fue impuesta a ningún establecimiento o familia, estando a disposición únicamente de quien lo requiera, teniendo los padres la facultad de solicitar o no el libro.

A pesar de lo anterior, la entrega del libro fue impugnada por un grupo de padres quienes sostuvieron que la difusión del libro vulneraba la libertad de conciencia de los menores, al imponerles una visión sin requerir del consentimiento de los padres, quienes tenían convicciones religiosas y morales distintas a las ofrecidas por el libro, conculcando la facultad en comento. Además, se aludió a la integridad psíquica de los menores como derecho lesionado, estimándose que la entrega y contenido del libro constituían una intromisión en el desarrollo psicosocial de los menores y su libre formación moral.

II) Manual de Educación Sexual: Este manual fue elaborado por un comité de jóvenes de la comuna de Santiago y un equipo multidisciplinario. Posteriormente, fue difundido por la Municipalidad de Santiago durante 2016. La entrega de este manual, según su prólogo, se basa en la necesidad de entregar contenidos de educación sexual en el sistema educacional para que los adolescentes tengan un desarrollo sexual integral, evitando que proliferen fuentes de información que transmitan ideas erradas, discriminadoras o riesgosas.

Sin embargo, la entrega y difusión del manual fue criticada por representantes de la Iglesia Evangélica, quienes entregaron una carta a la alcaldesa, manifestando su rechazo al libro, estimando que este supone una imposición ideológica sobre sexualidad, lo cual vulnera el derecho de los padres a educar a sus hijos. Incluso, sostienen que el libro no educa, sino que pervierte a los jóvenes y los incita a tener conductas promiscuas. Finalmente, señalaron que el libro no da opción a otra forma de pensamiento, al no considerar la opinión de estudiantes cristianos y apoderados de colegios municipales. Por otro lado, el senador, de derecha, Manuel José Ossandón indicó que la entrega del libro vulneraba el derecho y deber preferente de los padres a

educar a sus hijos, advirtiendo que el Estado está reemplazando a los padres en su rol educativo.

III) Orientaciones Ministerio de Educación: En 2017, el Ministerio de Educación elaboró orientaciones para la inclusión de personas pertenecientes a la comunidad LGTBI en el sistema educativo y orientaciones para la educación en igualdad de género. Asimismo, la Superintendencia elaboró un decreto dirigido a sostenedores y directores de establecimientos educacionales, cuya finalidad radica en la inclusión, por parte de la comunidad educativa, de las personas trans a través de diversas prácticas institucionales.

Aquellas iniciativas fueron impugnadas por un grupo de políticos y organizaciones civiles, ante la Contraloría General de la República, cuestionando la legalidad de los tres documentos señalados. En concreto, sostuvieron que las autoridades se habrían excedido en sus competencias, al elaborar material educativo que tergiversa el principio del interés superior del niño, que dichas prácticas no tienen asidero en el derecho internacional, que vulneran la libertad de enseñanza y que afectan el derecho y deber preferente de los padres a educar a sus hijos. Aluden que dicho material promueve e impone un pensar determinado, que privilegia únicamente a un grupo minoritario de niños.

Sobre lo anterior, la Contraloría se pronunció, estimando que no realizará reproche jurídico respecto de estos documentos, al ser elaborados de conformidad a las facultades del MINEDUC y Superintendencia, dentro del marco que las leyes y tratados internacionales les permiten, pudiendo así proponer y evaluar políticas e implementar programas educativos en estas materias. El material en comento, de acuerdo a lo señalado por Contraloría, se enmarca en el principio del interés superior del niño, específicamente destacando el principio de no discriminación como principio rector en la materia.

Como se puede ver, en estos tres casos la temática se repite. Se trata de iniciativas valiosas para los menores, orientadas al desarrollo de su derecho a la educación y a la inclusión de grupos excluidos de la sociedad, pero que se ven impugnadas por personas o grupos conservadores arguyendo el derecho y deber preferente de los padres a educar a sus hijos, siendo entendido éste de forma errada y sesgada.

La presente investigación pretende determinar el contenido y alcance concreto de esta figura, demostrando que su uso como manera de restringir el acceso a la información útil para el menor u orientada a la exclusión de grupos postergados es errónea. Una correcta interpretación de esta figura solo puede partir de las normas del derecho internacional, en especial de la Convención sobre los Derechos del Niño, y en este sentido la tesis que presentaremos alude a que la figura en comento trata de una garantía del derecho a la educación, esto es, de una técnica de desarrollo normativo que no puede pretender limitar el ejercicio del derecho fundamental a la educación del menor. Asimismo, el carácter de garantía de la figura en estudio en ningún caso otorga a los padres facultad alguna que les permita dirigir arbitrariamente el derecho a la educación de sus hijos, dado que estos últimos son los reales titulares de este derecho.

.....

*** Christopher Yeomans**

Universidad Alberto Hurtado - UAH. Santiago, Chile

*** Sebastián Sandoval**

Universidad Alberto Hurtado - UAH. Santiago, Chile

Resumen de ponencia

DESAFÍOS A LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CONVIVENCIA ESCOLAR PARA EL CASO DE CHILE DESDE LA PERSPECTIVA DE FORMADORES DE FORMADORES

*Laurent Loubières

La presentación propuesta aborda los resultados y conclusiones de la investigación “Desafíos de formación en Convivencia Escolar en la Formación Inicial Docente, desde la perspectiva de formadores de docentes”, correspondiente a la tesis del autor principal para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional por la Universidad de Chile. Al mismo tiempo, se inscribe dentro de la línea de investigación en Formación Inicial Docente llevada adelante por el Equipo de Convivencia Escolar de la misma universidad, grupo en que participan los co-autores.

Enmarcada en el contexto chileno actual, la investigación parte de las siguientes premisas:

Por una parte, la Política Nacional de Convivencia Escolar chilena, instrumento normativo con 20 años de desarrollo, plantea distintas exigencias y responsabilidades para el profesorado en su labor cotidiana, en relación con las formas de convivir en la escuela, estrategias de abordaje de la violencia escolar, la resolución de conflictos y la participación, entre otras áreas (MINEDUC, 2015). No obstante, se sabe que el sistema chileno de Formación Inicial Docente aborda de manera dispersa y superficial los contenidos relativos al concepto de Convivencia Escolar (Leyton, 2015). De manera concordante, dicha debilidad es percibida como crítica por los docentes en ejercicio (Ruffinelli, 2015; Gaete, Gómez y Bascopé, 2016).

Observando esta brecha, la presente investigación se ha planteado como objetivo general el identificar los principales desafíos que se le presentan a la Formación Inicial Docente en materias de Convivencia Escolar en Chile.

En términos metodológicos, el estudio recoge la voz de quienes forman a los futuros maestros. La muestra de “formadores de formadores” ha considerado distintos niveles de decisión y acción y distintos roles al interior de dichos niveles: En un primer nivel, de superior jerarquía, se ubica a quienes diseñan las políticas nacionales de formación docente y definen los lineamientos generales para el sistema de formación universitaria de profesores, como también a investigadores en la materia. En un segundo nivel, llamado medio, se ubican los profesores universitarios de las carreras de pedagogía. Al interior de las carreras, se ha considerado a profesores de asignaturas de especialidad y de formación pedagógica, profesores de talleres de práctica y coordinadores de prácticas profesionales. Por último, en un nivel denominado local, directamente vinculado a los establecimientos educacionales en que los futuros docentes realizan sus prácticas profesionales, se ha considerado a tutores de práctica, quienes rinden cuentas a las universidades y a supervisores en terreno, quienes se desempeñan como docentes de aula. Se considera una innovación para el contexto chileno apelar a la voz de los formadores de formadores, dado que si bien son el actor

que ejecuta de manera más concreta la formación inicial docente, paradójicamente, rara vez se ha considerado su opinión en el diseño de estrategias de formación a nivel nacional (Miranda, 2012). Los datos se han recabado por medio de entrevistas en profundidad y se han procesado por medio de un análisis de contenido cualitativo. Los resultados se organizan en torno a las siguientes categorías: 1) Actividades concretas de formación docente en convivencia escolar ejecutadas actualmente, separadas a su vez en actividades en las asignaturas, actividades en los talleres de práctica, actividades de la práctica profesional y actividades complementarias al plan de estudios, 2) Desafíos en Convivencia Escolar enfrentados por docentes en ejercicio, los cuales dan cuenta del nivel de sintonía entre los formadores de formadores y la compleja realidad actual de la escuela chilena y 3) Desafíos en Convivencia Escolar enfrentados por la Formación Inicial Docente, divididos éstos entre qué se debiera enseñar en materias de Convivencia Escolar a los futuros docentes, cómo se debiera enseñar, en qué momento o instancia de la formación debiera abordarse cada contenido o competencia y finalmente qué instrumentos podrían dar cuenta del éxito de la formación en el ámbito.

Se espera que el panorama construido sirva para orientar el diseño o la replicación de lineamientos generales o actividades concretas de formación docente para que el magisterio chileno pueda contar con las habilidades o competencias necesarias para hacerse cargo, a partir de una formación propiamente científica y profesional, de la dimensión transversal de la Educación, es decir, aquella que se orienta a promover la paz, el diálogo y el ejercicio de una ciudadanía activa.

.....

*** Laurent Loubiès**

Departamento de Psicología . Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile - DP/UCHILE. Santiago, Chile

Resumen de ponencia

DESAFIOS DE LA EDUCACION EN EL POS ACUERDO

*Jaime Gilberto Mejia Bastidas

Cuáles son los desafíos que enfrenta la educación Colombiana en la perspectiva de contribuir a una cultura de convivencia pacífica en el posconflicto?

Esta es la reflexión que nos convoca a la comunidad académica especialmente a los educadores en la presente coyuntura política. Hablar de educación en el posconflicto es hablar de la educación para la paz, una educación para la civilidad.

Bajo el enfoque positivo, la paz la consideramos más allá de la ausencia de violencia como presencia de condiciones y circunstancias deseadas y logro de satisfactores, es decir que la paz no es lo contrario de la guerra sino la ausencia de violencia estructural, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. La paz no es una meta utópica, es un proceso. No supone un rechazo del conflicto, al contrario. Los conflictos hay que aprender a afrontarlos y a resolverlos de forma pacífica y justa.(Galtung 2.003; pag 27)

A partir de este enfoque de Galtung, necesitamos proponer la superación de la violencia estructural por una parte y generar una cultura de convivencia por otra, lo que significa que la paz en Colombia necesita de dos condiciones:

1° Unas condiciones materiales que garantice la solución de las necesidades básicas insatisfechas y el logro de justicia social

2° Un cambio de actitud que supere la intolerancia y todos aquellos aprendizajes que alimentaron esta contracultura de violencia., es decir el cambio de imaginarios de amenaza y temor por otros de confianza y respeto. No es posible pensar la paz si no logramos unas transformaciones profundas en los imaginarios que hemos construido en nuestra vida cotidiana (Mejia 1999)

Sobre lo primero el Estado tendrá la primera responsabilidad en la superación de las profundas inequidades y generar mejores condiciones de vida digna para todos los colombianos.

Aquí cobra importancia la educación como un derecho para todos los ciudadanos como condición básica para la superación de la actual situación

Sobre lo segundo nos corresponde directamente a la academia y especialmente a los educadores, la contribución a la construcción de una propuesta de una educación que supere el actual sistema educativo descontextualizado y nada pertinente con la generación de una cultura de convivencia como exigencia de una paz duradera, pues la paz es por excelencia el resultado de un proceso de transformación cultural (Morales 2.015; pag 145)

Hoy estamos obligados a desarrollar una verdadera educación pertinente lo que significa un proyecto coherente de Educación y sociedad; especialmente en estos tiempos de construcción de paz a partir de consensos, donde las Instituciones educativas necesitan traspasar los muros institucionales para encontrarse con las lógicas de la comunidad y sus demandas, pues la educación es trazo de la imagen de

sociedad construida por los colectivos humanos y sociedades que han madurado en comprender su papel definitorio en el cambio y transformación de la misma.

.....

*** Jaime Gilberto Mejia Bastidas**

Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas. Universidad de Nariño - CEILAT. Nariño, Colombia

Resumen de ponencia

DESAFÍOS EN LA POLÍTICA UNIVERSITARIA DE TERRITORIALIZACIÓN DE LA OFERTA ACADÉMICA: LA FCEN COMO CASO TESTIGO.

FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES - FCEN (Argentina)

*Mariela Gelman

El presente trabajo tiene como objetivo contribuir a la discusión sobre el proceso que transita el sistema de Educación Superior en América Latina en general y Argentina particularmente, en lo que aparenta ser una remodelación del mismo que aún no muestra señales claras de cuál será su nueva forma. Se enmarca en un trabajo de investigación más amplio llevado a cabo por la institución desde 2016. El objetivo es poder presentar un caso específico de la UNCUIYO como ejemplo y disparador para reflexionar acerca de las políticas de provincialización de la Educación Superior, que en la Argentina fue un proceso iniciado en los años 70 con continuación en los 90 y que trajo aparejadas un conjunto de decisiones en las políticas de planificación de la Universidad pública que tienen repercusión hasta la actualidad. Nos referimos específicamente a la política de territorialización de la UNCUIYO, a través de un estudio de caso que este equipo de trabajo realizó en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN-UNCUIYO) en tres localidades del interior de la Provincia de Mendoza. En este sentido, esperamos poder reflexionar acerca de la controversia existente entre el objetivo de desarrollo institucional de acercar a territorio la oferta académica, y la heterogeneidad estructural innegable que mantienen los centros provinciales (donde se encuentra la mayor oferta educativa) con sus localidades internas.

Las preguntas que guían este trabajo son las siguientes ¿es sustentable planificar desde las universidades públicas políticas de democratización para el acceso a la Educación Superior cuando se mantienen desigualdades estructurales infranqueables dentro del mismo territorio? ¿Supone, este objetivo, sobreponer la planificación de la institución universitaria a las condiciones estructurales de cada localidad? ¿Es esto una verdadera ampliación y democratización del acceso a la Educación Superior? ¿O se trata de una política desarticulada que reproduce las desigualdades que intenta, aparentemente, trasponer?

La extensión es una de las funciones sustantivas de la Universidad Pública, en conjunto a la académica y el bienestar estudiantil. Las tendencias acerca de que se entiende, y cómo se lleva adelante la extensión en las distintas Universidades, han variado a lo largo de la historia en nuestro país, y también de acuerdo a los contextos regionales de cada una de las instituciones.

En América Latina, una de las primeras referencias a la extensión universitaria surge en Argentina durante la Reforma Universitaria de 1918, momento en el cual se expone la necesidad de que la Universidad cumpla una misión social, estableciendo vínculos y puentes de diálogo con la sociedad, generando mecanismos para garantizar el derecho

a la educación, así como también, se expresa la obligación de la Universidad de compartir la cultura y el conocimiento con la sociedad en su conjunto. Estos principios contienen los pilares básicos sobre los cuales se orienta esta función en las Universidades, en otras palabras, la misión social de poner al servicio de la sociedad el saber generado y también el ocuparse de los problemas de entorno. En un primer momento, la visión sobre esta relación era más bien unilateral, en la cual la Universidad “volcaba” sobre el conjunto de la sociedad el saber producido, en las últimas décadas se ha avanzado hacia una visión de retroalimentación, en la cual la Universidad también tiene para aprender en estos intercambios y construir conocimiento de manera colectiva y cooperativa. (D’Andrea y et. al; Orozco, 2004). En las últimas décadas se ha producido una ampliación y resignificación de las conceptualizaciones, así como de las diversas prácticas e intervenciones entre nuestras Universidades y la sociedad en su conjunto, lo cual abarca a la función de extensión, y también a la articulación, vinculación y transferencia. En parte, este proceso se refleja en la UNCuyo cuando comienza a surgir el interés por diversificar la oferta académica, tanto en la apertura de nuevas carreras (carreras con más rápida inserción laboral, de menor duración, etc.), como en la expansión hacia el interior de la Provincia, esto en el marco de políticas de territorialización, ya que se detectaba una falencia en oferta de educación superior en el interior, y una alta migración de jóvenes hacia la capital provincial para poder desarrollar su formación superior.

En este contexto, cada unidad académica ha participado de este proceso según sus objetivos y posibilidades. Sobre nuestro caso particular, la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (unidad académica de la Universidad Nacional de Cuyo, en ese entonces, Instituto de Ciencias Básicas -ICB) implementó en el 2007 el CGCB-CEN en Malargüe, que se encuentra a 410 km del centro universitario, donde tradicionalmente se concentraron la mayoría de las carreras de la UNCuyo. Al año siguiente en General Alvear, ciudad a 300 km al sur de la Capital. Luego se abrirían 2 sedes más, San Martín en el año 2010, ciudad a 50 km de distancia, y la sede de Valle de Uco en 2014, ubicada en Tupungato a 80 km de Mendoza capital.

Luego de varios años de llevar adelante una política de territorialización, en el 2016 FCEN se propone entre sus ejes de acción realizar un balance de la oferta académica de la institución situada en el interior de la provincia de Mendoza. Dicha oferta consiste en un Ciclo General de Conocimientos Básicos en Ciencias Exactas y Naturales (de ahora en más CGCB-CEN) cuyo fin es brindar en el territorio una formación universitaria inicial básica en Ciencias Exactas y Naturales con características interdisciplinarias que facilite la movilidad estudiantil entre carreras científico - tecnológicas de grado.

Esta política institucional es de central relevancia, no solo para la unidad académica, sino para toda la Universidad, ya que busca dar respuesta a las necesidades de Educación Superior de las comunidades alejadas de la sede central de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, y contribuir así al desarrollo cultural de estas regiones, para lo cual, se concretó un Programa de Territorialización, en el cual se planteaba como una de las problemáticas más acuciantes para la igualdad de oportunidades en la formación, la inequitativa distribución de la oferta educativa universitaria. Frente a esto, se plantea como alternativa de solución que la Universidad distribuya la oferta de formación, investigación, extensión y capacitación en el territorio, promoviendo el desarrollo local, y comprometiéndose con las demandas particulares del lugar.

Nuestra Facultad se suma al objetivo de impulsar la mejor inserción de la Universidad en cada una de las comunidades y diseñar mecanismos que faciliten a los estudiantes sostener su formación universitaria. Entre estas iniciativas se encuentra esta investigación, cuyo objetivo ha sido principalmente realizar un diagnóstico de las sedes territoriales. Este diagnóstico ha estado centrado, por un lado, en establecer fortalezas y debilidades hacia el interior de la Facultad en la implementación del CGCB-CEN. Por otro, establecer necesidades en educación superior de las localidades en relación a las características de su matriz productiva y población, y en este marco, analizar el impacto de la oferta de FCEN en los distintos municipios.

Esto se ha realizado mediante un importante esfuerzo en el cual se han involucrado docentes, personal de apoyo, autoridades, estudiantes, referentes de las comunidades. Hasta el momento hemos avanzando con balances en tres de las cinco sedes, por lo cual, se espera para los próximos años contar con mayor información y poder realizar una reflexión más acabada sobre esta política. En esta ponencia en particular, presentamos una breve descripción sobre las transformaciones ocurridas en la educación universitaria argentina en las últimas décadas, fundamentalmente en lo que a políticas de territorialización respecta, y los resultados preliminares sobre esta experiencia institucional concreta, lo cual consideramos un aporte relevante para someter a discusión cuál es el verdadero impacto de este tipo de políticas y como han sido resignificadas e implementadas a lo largo de sus casi 30 años de promoción.

.....

*** Mariela Gelman**

FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES FCEN. Mendoza, Argentina

Resumen de ponencia

DESGUALDADE EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA E POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

*Neusa Chaves Batista

Proponho, neste trabalho, abordar a relação entre as desigualdades educacionais geradas pela escola pública e o acesso e a permanência à/na educação superior por meio de políticas afirmativas. Entendo que a educação escolar como um dos principais instrumentos de contra hegemonia política, econômica e cultural permite o acesso a posições hierarquicamente superiores na estrutura ocupacional e de renda da sociedade capitalista, podendo possibilitar a ruptura com a reprodução das desigualdades educacionais promovidas de geração para geração. No Brasil as ações afirmativas começam a ser implementadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas nos anos 2000 tendo como principal critério para o acesso a reserva de vagas, a origem escolar, quer dizer, que o/a estudante seja egresso/a de escola pública. A política afirmativa em educação tem por objetivo ajustar desigualdades educacionais empiricamente comprovadas. Nesse sentido, dados de agências institucionais demonstram insistentemente que o impacto da origem social familiar (seus recursos econômicos, sociais e culturais) é elemento fundamental para as oportunidades de sucesso e progressão educacional dos/das estudantes. Com vistas a reforçar a relação da investigação proposta, argumento que a própria existência de ações afirmativas para a educação superior indica que a escola pública brasileira possui déficits na oferta de conhecimento, não garantindo as condições de igualdade de oportunidades para todos os alunos e alunas, necessitando que a mão (visível!) do Estado social ajuste a desigualdade identificada. Em termos conceituais considero que já no final da década de 1970 Pierre Bourdieu apontava que o fato de entendermos o sistema escolar como um fator de mobilidade social para todos/as se dava, provavelmente, por um efeito de inércia cultural frente a ideologia da “escola libertadora”; afirmava que, contrariamente, tal sistema é um dos fatores mais eficazes de conservação social uma vez que fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como don natural. Com base em Carlos Estêvão, considero, ainda, que a relação entre as desigualdades educacionais geradas pela escola pública e as políticas afirmativas para a educação superior guarda uma conexão bastante próxima com o conceito de justiça que, em qualquer democracia, articula-se intimamente com outros conceitos tais como de igualdade de oportunidades, de equidade, de igualdade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade que vão condicionar também o modo como a escola deve organizar-se para cumprir com suas finalidades, considerando o sentido de justiça/injustiça inerente ao sistema capitalista. Nesse caminho saliento os argumentos de Nancy Fraser sobre a justiça social bidimensional, distributiva e de reconhecimento, como possibilidade de

desvelar e tensionar a injustiça escolar promovida pelo sistema de ensino capitalista. Sob essa orientação admite-se que a sociedade capitalista possui uma estrutura de classe que institucionaliza alguns mecanismos econômicos que negam de forma sistemática para alguns de seus membros os meios e as oportunidades que necessitam para participar na vida social em pé de igualdade com os demais. De modo semelhante, se reconhece que a sociedade reproduz uma hierarquia de status que institucionaliza padrões de valor cultural que negam por completo a alguns grupos sociais o reconhecimento que necessitam para participar plenamente da interação social. Com essa reflexão a instituição escolar se obriga a se reconhecer como espaço de reprodução de desigualdades sociais tensionando os conflitos intraescolares e extraescolares, isto é, tensionando a intencionalidade e a relação entre as políticas implementadas no espaço escolar, estatal e global. Metodologicamente utilizo a análise crítica de documentos de ordem quantitativa e qualitativa propondo associações e inter-relações entre dados. As fontes destacadas para a análise são compostas por: Censo da Educação Básica, Censo da Educação Superior, Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e outros documentos relacionados com o presente estudo. Infiro que nas sociedades capitalistas as desigualdades de acesso às oportunidades educacionais podem ser medidas pelos efeitos e consequências da origem social e cultural dos estudantes (renda, etnia, raça, gênero) sobre os resultados escolares. Reforçando a relação proposta nesta investigação, identifico em dados do IBGE (2017) uma associação direta entre o acesso à escolarização e o mercado de trabalho e renda, demonstrando que os jovens (predominantemente das populações pretas e pardas de baixa renda) que ingressam com até 14 anos no mercado de trabalho são os que possuem a menor escolaridade, sendo o trabalho precoce um fator importante para o abandono escolar. Ainda sobre este dado foi possível identificar que as mulheres dos grupos citados apresentam maior percentual de abandono escolar do que os homens.

.....

*** Neusa Chaves Batista**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Porto Alegre, Brasil

Resumen de ponencia

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

*Cássio José Silva

No Brasil, a segunda metade do século XX foi marcada pela expansão do acesso à escola básica, num processo que foi ainda mais acentuado no ensino médio, sobretudo pelos setores sociais mais pobres e em condições de vulnerabilidade. Ainda que com muitas ambiguidades, contradições e limitações, este fenômeno possibilitou às crianças e jovens no país maiores níveis de escolaridade. Entretanto, o aumento das matrículas escolares não se traduziu de forma direta na garantia de uma educação de qualidade.

O sistema de ensino no país, em especial o ensino médio, ainda é marcado por desigualdades, exclusão e segmentações, que se relacionam com questões de origem socioeconômica, raça/etnia, gênero, regiões geográficas e as diferentes políticas públicas educacionais que engendram os vários formatos e modelos de ensino nas unidades federativas no país. Neste contexto, esta etapa de ensino é considerada por muitos, a mais crítica da educação básica no país, por apresentar as maiores distorções idade série entre estudantes, abandono, evasão e exclusão. Ainda assim, a massificação do acesso à escola básica no país trouxe ao menos um grande desafio às políticas públicas educacionais: uma grande diversidade e heterogeneidade social, econômica e cultural ao interior das escolas- o que incide diretamente nas identidades institucionais e na gestão dos sistemas de ensino. No centro deste importante fenômeno, há um problema inerente à gestão das políticas públicas educacionais: a ausência de dados e referenciais sobre o novo público que se encontra nas escolas brasileiras, especialmente no ensino médio.

De encontro a isto, nossa pesquisa tem por objetivo analisar o perfil socioeconômico, as tendências das trajetórias escolares e a relação com o mercado de trabalho de estudantes que realizaram o ENEM no Brasil, numa série histórica que prioriza um período de forte crescimento das matrículas nesta etapa do ensino (de 1998 a 2014). A pesquisa utiliza os dados disponibilizados pelo INEP através de um modelo questionário aplicado a todos (as) estudantes que realizaram o exame no período. Os dados foram agrupados de acordo com as diferentes regiões geográficas brasileiras, eixo temático do questionário do INEP e período de realização do exame.

A análise dos dados mostram tendências importantes ao longo do período.

Consideradas algumas das variáveis estudadas - composição etária, sexo, renda familiar, cor/etnia e escolaridade da família -, percebemos uma maior representação de setores sociais que são considerados mais vulneráveis e em situação de exclusão na estrutura social brasileira. Os dados indicam por exemplo, uma tendência de aumento na idade média da população que fez o ENEM no período estudado; a diminuição de jovens que fazem o ENEM no mesmo ano de conclusão do ensino médio e aumento do número de jovens que fazem o ENEM em anos posteriores à sua conclusão; aumento

da população negra e parda no exame; um pequeno aumento na escolaridade média de pais e mães desses jovens e uma maior representatividade de jovens oriundos de famílias com menor renda - em 2014, quase 70% da população que realizou o ENEM tinha renda até dois salários mínimos na família. Além disso, percebemos uma maior representatividade de jovens que tiveram suas trajetórias nos sistemas públicos de ensino; mas ao mesmo tempo, uma concentração dos grupos de maior renda em escolas privadas, na modalidade regular e em escolas situadas em áreas de maior desenvolvimento econômico no país; em oposição aos grupos de menor renda, que majoritariamente, estão presentes em trajetórias de ensino público, cursadas no período noturno e/ou em regiões menos desenvolvidas. Outro dado importante está relacionado ao trabalho. Diferente dos países europeus e desenvolvidos, a ligação com o trabalho entre jovens que cursam o ensino médio, é precoce. Muitos conciliam estudos e trabalho na maior parte do período em que cursam o ensino médio, em empregos mal remunerados e precários.

Deste modo, a inclusão de setores sociais historicamente excluídos do sistema de ensino, tem deslocado a seletividade escolar no Brasil para os níveis mais altos, sobretudo no acesso ao ensino superior. O momento atual impõe o desafio de se atentar para as possibilidades de oferta de condições mais equitativas nas trajetórias escolares desses diferentes grupos. Sabe-se que as diferenciações sociais entre estudantes podem repercutir em desigualdades nas trajetórias educacionais, daí a necessidade de se conhecer sistematicamente a natureza desse público que passou pelo ensino médio ao longo do período estudado.

Em última medida, este estudo procura dar sua contribuição sobretudo com o debate sobre a qualidade de nossa democracia e a inerente necessidade da distribuição social dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade de forma mais igualitária entre os diferentes grupos que sempre estiveram em situações de exclusão. Com isso, entendemos que um dos grandes desafios colocados às políticas educacionais para o ensino médio no Brasil vai de encontro aos objetivos deste trabalho: a necessidade de se adequar as propostas educativas à realidade vivenciada por estudantes em seu contexto socioeconômico, cultural, escolar e de trabalho em diferentes regiões do Brasil, buscando mitigar as desigualdades escolares relacionadas à origem desses sujeitos na estrutura social, sem perder de vista a relação entre educação e democracia.

.....

* Cássio José Silva

Faculdade de Educação. Universidad Estadual de Campinas /UNICAMP. Faculdade de Educação. Universidad Estadual de Campinas /UNICAMP - FE/UNICAMP. Campinas, SP, Brasil

Resumen de ponencia

DESIGUALDADES NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: ESTUDO DE ESTRATIFICAÇÕES, TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES E TRANSIÇÕES

*Celia Elizabete Caregnato

No período entre o final dos anos 1990 e as primeiras do século XXI a educação superior no Brasil expandiu-se significativamente. Esse crescimento foi notável do ponto de vista institucional, com a criação de novas instituições de ensino superior, novos cursos e novas vagas. Porém, tão ou mais significativa em termos sociais foi a ampliação dos estratos sociais que passaram a compor o público acadêmico. A diversificação de áreas de formação, modos de acesso e atores envolvidos tornou a educação brasileira menos excludente e mais complexa.

A estratificação das oportunidades educativas no caso brasileiro está profundamente identificada com o nível médio de formação escolar. Enquanto o sistema de educação superior no Brasil foi expandido de forma significativa, o nível médio da educação escolar não cresceu a contento. Embora o número de vagas ofertadas tenha crescido nas últimas décadas a participação do segmento de jovens na idade líquida, 15 a 17 anos, é ainda muito limitada e precária (Observatório do PNE, 2017; KRAWCZYK, 2011) com significativos índices de retenção e de evasão. Há grandes disparidades na qualidade da experiência escolar e das trajetórias dos estudantes, as quais informarão as diferentes oportunidades de ingresso, permanência e êxito na educação superior. Mesmo entre os públicos atendidos pela escola média, os processos de escolarização são precários e desiguais, a exemplo da grande defasagem idade-série. A pesquisa que desenvolvemos tem como objetivo conhecer trajetórias de indivíduos e de grupos de estudantes que compõem camadas sociais novas na escola de nível médio e no ensino superior.

O foco principal é interpretar de que maneira os estudantes lidam com a vida escolar e acadêmica a partir de seu capital cultural e com base no status de reconhecimento obtido no espaço institucional de educação que experimentam. As principais inspirações teóricas têm origem em Pierre Bourdieu (2008) e Bernard Lahire (2004). Os avanços recentes no campo educacional superior tem evidenciado problemas persistentes. A fim de entendermos os processos, tomamos as noções de estratificação vertical e horizontal como categorias para sistematização de dados. No que diz respeito à oferta vagas para o ensino médio no Brasil, as proporções relativas à dependência administrativa das instituições - privada e pública, federal, estadual ou municipal - contrastam com aquelas observadas na educação superior. Cerca de 87% da oferta está concentrada nas redes estaduais. Apenas 13% está no setor privado (INEP, 2016A). Nesse nível há maior desgaste das condições de financiamento das escolas e de carreira e remuneração dos professores, bem como déficit na formação desses profissionais. Há descompasso entre a absorção de novos públicos e o crescimento do financiamento, pelos desencontros entre as políticas educacionais dos

diferentes níveis de governo, pelo insucesso das políticas em reverter a precarização do trabalho escolar, com arrocho da carreira docente.

A lei brasileira estabelece o acesso à educação pública até o nível médio como direito subjetivo do cidadão. Esse dispositivo se reforça com a obrigatoriedade da escolarização até os dezessete anos. Porém, o acesso às vagas escolares públicas de nível médio não é totalmente livre. Está sujeita à existência de vagas nas escolas. Em alguns casos, a disputa pelas vagas é realizada com base em sorteio. Em algumas circunstâncias, esses processos seletivos podem ser tão ou mais concorridos do que aqueles que dão acesso à educação superior.

Nas últimas décadas, houve um esforço generalizado entre as famílias de classe média em financiar os estudos de seus filhos em escolas privadas, supondo uma qualidade superior à qualidade média da educação pública. Esse investimento teve em vista, especialmente, a capacidade de disputar vagas na educação superior. Desde 2012, porém, com a lei de reserva de vagas, inicia-se uma tendência a valorizar a procura pelo ensino público de nível médio. Essa aproximação se dá uma vez que abre possibilidade para um segmento de estudantes com acesso à informação, portanto, detentores de algum capital social e cultural, acessarem a educação superior por meio das vagas reservadas.

No caso da educação superior um primeiro nível de estratificação diz respeito ao caráter público ou privado da mantenedora. No Brasil, as IES se subdividem, dentro dessas grandes categorias, entre instituições públicas federais, estaduais e municipais; e instituições privadas confessionais, comunitárias e com fins lucrativos. As IES mais respeitadas são universidades de pesquisa, que historicamente se situam, em sua maior parte, no setor público federal. Esse grupo, porém, representa uma minoria no sistema, identificado como sendo de elite. Esse grupo de universidades permanece restrito, embora tenha havido uma expansão do setor público, mais notadamente desde 2007, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Nesse período, as matrículas em cursos de graduação nas IES federais cresceram 69,6%, em um ritmo de, pelos menos, duas vezes mais do que as demais redes (CASEIRO, 2016).

O traço mais notável da expansão da educação superior brasileira neste quesito acaba sendo, então, o desenvolvimento do setor privado. Esse fenômeno se deu em duas ordens. Por um lado, houve um aumento significativo do número de instituições desse caráter e das vagas que ofertam, muito superior ao do setor público. Tal crescimento se deu especialmente entre as instituições com fins lucrativos. As IES privadas detêm 75,7% do total de matrículas, contra 24,3% no setor público (INEP, 2017).

A relação da diversificação com a desigualdade nessa dimensão é bastante evidente. Os estudantes da rede privada necessitam autofinanciar seus estudos, enquanto os estudantes das redes públicas podem obter diplomas livres de taxas escolares. O fato de as IES gratuitas serem as mais prestigiadas e terem seus diplomas mais valorizados torna suas vagas ainda mais atrativas e, portanto, mais concorridas. Aqueles que conseguem acessá-las são justamente os que mais teriam condições de pagar as taxas escolares, ou seja, os jovens de origem social nas camadas de maior renda. Essa situação se alterou relativamente com as políticas de ações afirmativas.

No Brasil, as IES o ingresso nas IES públicas ocorre com base em processos seletivos conhecidos como vestibular. Uma vez que não há taxas a pagar, a disputa por vagas é bastante competitiva. Desde 1998 foi instituído Exame Nacional do Ensino Médio

(Enem), que foi sendo progressivamente incorporado como alternativa ao vestibular ou como coadjuvante do processo seletivo. O Enem, desde 2010, compõe o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), criado e gerenciado pelo Ministério da Educação, como um processo seletivo para IES públicas. Em 2015, foram ofertadas 205.514 vagas via Sisu, uma parcela de 38,7% do total de 530.552 das vagas ofertadas nas redes públicas (INEP, 2016B).

A Lei de reserva de vagas (BRASIL, 2012) reconhece a desigualdade como traço constitutivo do sistema em dois níveis: no nível de qualidade, uma vez que supõem que a escolarização de nível médio em escolas públicas indica um potencial menor de ascensão social; segundo reconhece que o segmento privado de educação superior é inacessível para uma parcela significativa da população brasileira. Ela prevê, portanto, reserva de vagas para egressos de escolas pública e cotas para segmentos étnico-raciais - pretos, pardos e indígenas - em número proporcional às populações na unidade da federação na qual se situa o curso. Essas medidas são respostas a demandas políticas de segmentos sociais identificados com os novos públicos na educação superior.

O conjunto de diversificações/estratificações, combinadas entre os níveis de ensino, tem mantido desigualdades significativas do ponto de vista educacional, que contribuem para a persistência da desigualdade social mais ampla na sociedade brasileira. Isso coloca em jogo a discussão de o quanto a expansão de um nível educacional promove, de fato, sua democratização. Para tornar a educação superior efetivamente democrática, as políticas públicas e institucionais precisam considerar a dimensão da equidade, tratando as desigualdades de modo a desarticular suas raízes e romper seu ciclo de reprodução.

Para agir sobre as desigualdades, necessitam também dialogar com outras políticas, voltadas para a promoção da equidade no nível médio. Nesse sentido, é de grande valia acompanhar “os tipos de escolarização”, as trajetórias dos indivíduos e dos seus grupos sociais, compreender como se situam em extratos socioeducacionais, como experimentam as transições entre níveis educacionais e no seu interior.

Referências

- BOURDIEU, P. A Distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 12.711 em 29 de agosto de 2012.
- CASEIRO, Luis Carlos Zalaf (2016): Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- INEP. (2016A): Sinopse estatística da educação básica 2015.
- INEP (2016B): Sinopse estatística da educação superior 2015.
- KRAWCZYK, N. (2011). Reflexão sobre alguns Desafios do Ensino médio no Brasil hoje. CADERNOS DE PESQUISA V.41 N.144 SET./DEZ. 2011.
- LAHIRE, Bernard. Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

.....

*** Celia Elizabete Caregnato**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Porto Alegre, Brasil

Resumen de ponencia

DESNATURALIZAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E ETNIA NA ESCOLA

*Alexandre De Oliveira Gama

*Kassius Kennedy Clemente Batista

Os materiais didáticos utilizados na educação escolar para abordagem da história dos indígenas, afro-brasileiros e africanos ainda permanecem reféns de um conjunto de saberes eurocêntricos, sexistas e evolucionistas que constroem verdades sobre esses grupos. Em geral, enunciam e fazem circular representações estereotipadas e essencializadas a respeito do passado, identidades, saberes e tradições destes povos. Este trabalho tem por objetivo a aplicação de oficinas pedagógicas para alunos do Ensino Médio da rede pública, utilizando como método o debate crítico e a historicização dessas representações dentro do contexto da reflexão decolonial. Imagens relacionadas a escravidão, movimento negro, prisões e mulheres negras serão mostradas a grupos de estudantes para estimular o debate sobre seu conteúdo e representações. Em seguida, as intervenções dos professores serão no sentido de historicizar para os alunos o período, lugar social e os interesses que estiveram por trás das construções das representações negativas sobre negros e mulheres na história do Brasil. Ao final, a oficina conseguiu colaborar para que determinadas representações sobre esses grupos fossem desnaturalizadas, abrindo possibilidades para a crítica aos estereótipos construídos e reforçados pelos materiais didáticos e, de forma geral, pela mídia.

Este trabalho tem por objetivo a expor e refletir sobre o resultados de oficinas pedagógicas de história aplicadas a estudantes de nível médio da rede pública de ensino. Essas oficinas fizeram parte do projeto de extensão realizada em 2017 intitulada “Mbopyau: ensinando histórias do possível”, coordenado pela Professora Dra. Susane Rodrigues de Oliveira da Universidade de Brasília - UnB. A oficina foi dividida em três partes, cada uma com tempo médio de 20 minutos. Para a primeira, selecionamos previamente imagens que fizessem alusão a escravidão, à mulher negra, ao sistema prisional brasileiro e a rebelião de escravos. As imagens foram impressas em cartazes e mostrada uma a uma aos estudantes para estimular a reflexão e debate sobre as questões suscitadas por elas. Logo em seguida, na segunda parte da oficina foi feita a intervenção dos professores historicizando os estereótipos e representações preconceituosas reforçadas pelas imagens.

No terceiro momento, apresentamos fotografias de personalidades negras desconhecidas do público em geral que ocupam cargos de destaque na sociedade (ex-ministro, desembargadora, físico, neurocientista, escritora, jornalista, artista, enfim, todos negros e negras). Perguntamos aos estudantes quem eles imaginavam ser tais pessoas. Enquanto achavam se tratarem de “candomblecistas”, “dona de casa”, “funkeiro” e “cantor de reggae”, todos demonstraram surpresa quando revelamos a eles quem eles realmente eram. Queríamos, nesta última parte, de maneira prática,

provocar os estudantes a perceberem seus preconceitos e a compreenderem que eles, naquelas mesmas condições, poderiam se tornar o que quisessem, independentemente do lugar reservado a eles por meio dos estereótipos e representações expostos na oficina.

Escolhemos trabalhar inicialmente um piloto desta oficina em parceria com a Professora de História do Centro de Ensino Médio 01 (CEM) de São Sebastião (DF), Germana Emanuella da Silva Costa, no dia 13 de Junho de 2017, em data sugerida pela própria docente. A professora se interessou e apoiou a proposta porque já trabalhava com a temática de gênero e raça em sua disciplina. A mesma oficina foi aplicada em duas turmas de 40 alunos cada, durante o período matutino. Dois horários consecutivos de 40 minutos para cada uma delas, sendo que os dois primeiros destinados a turma do 1º ano (turma “C”) e os dois últimos a turma do 1º ano (Turma “D”). A oficina foi ministrada em uma ampla sala de aula, onde os estudantes foram dispostos em suas carteiras em forma de uma elipse. A proposta foi garantir mais liberdade para que se sentissem mais à vontade para manifestar suas opiniões. Foi utilizado imagens impressas em papéis. O produto dessas oficinas foi um relatório que, por sua vez, irá compor o capítulo de um livro sobre práticas de ensino, além do presente trabalho que pretende contribuir - sem encerrar - as discussões sobre estereótipos de homens negros e mulheres negras.

.....

* Alexandre De Oliveira Gama

Universidade de Brasília - UnB. Paracatu, Brasil

* Kassius Kennedy Clemente Batista

Universidade de Brasília - UnB. Paracatu, Brasil

Resumen de ponencia

DESOBEDIÊNCIA DOCENTE E ARTE/EDUCAÇÃO DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA

*Eduardo Moura

As inquietações neste trabalho centram-se em discussões teóricas acerca da formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina. Questiono os currículos de formação que privilegiam uma matriz de conhecimentos eurocêntrica/ estadunidense. Encontro no pensamento decolonial de intelectuais latino-americanos, que compõem o Grupo Modernidade/Colonialidade (Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Walter Dignolo, Santiago Castro-Gómez, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Zulma Palermo), a perspectiva para refletir sobre as realidades sócio-histórico, artístico-cultural e educacional latino-americanas. Relaciono esse pensamento à Arte, à Educação e à formação de Professores/as de Arte de modo a contrapor as grandes narrativas modernistas eurocêntricas pensando o que chamo de “desobediência docente” pela decolonialidade dos processos formativos para a docência em Arte na América Latina como perspectiva para pensar uma Arte/Educação decolonial. Inquieta-me a colonialidade do poder, do saber e do ser na América Latina que, refletida na arte, na educação, nas academias, nos cursos, nos currículos de formação inicial acadêmica docente em arte e nos processos formativos, privilegia uma matriz de conhecimentos eurocêntrica/ estadunidense e deslegitima os saberes, as histórias, a arte e a cultura latino-americanas. Nesse sentido, inquietam-me a uni-versalidade - uma única versão: europeia/ estadunidense - da produção de conhecimentos e as impossibilidades de produção de saberes desde outras histórias, outras culturas, outras artes, excluídas pela visão hegemônica. Assim, inquietam-me as questões epistemológicas acerca da Arte/Educação na América Latina. Pensar uma Arte/Educação decolonial não implica deslegitimar os conhecimentos em arte na perspectiva europeia (diferente de uma perspectiva eurocêntrica), implica, necessariamente, legitimar os saberes em arte de matriz latino-americana. Não se trata de um olhar incauto e desconexo que pensa a arte e os saberes dessa região inseridos na Educação, mas da compreensão desde o lugar de enunciação, América Latina, e pela consciência política, potencializar questionamentos anti-hegemônicos e anti-hierárquicos, em favor do pensar/fazer/ser/sentir decolonial. Encontro no pensamento de Ana Mae Barbosa, desde a década de 1980, inúmeras referências ao que compreendo como “Arte/Educação decolonial”, portanto não é nenhuma novidade. A educadora pioneira da Arte/Educação brasileira é pioneira também em pensar esse campo de conhecimentos por um viés anti-colonialista e decolonial. A ideia de “Arte/Educação” contrapõe as anemias teórico/práticas e metodológicas da “Educação Artística” e o termo, em si, passa a apontar uma perspectiva decolonial ou, pelo menos uma “perturbação da consciência colonizada” (BARBOSA, 1998). Pelo pensamento do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, em seu livro “América Latina: pátria grande” (1986), sob a égide da problemática “A América Latina existe?”, é que

encontro a justificativa para um olhar regionalista latino-americano. O autor justifica, logo no início da obra, que não há dúvida de que sim, existe uma América Latina! E prossegue complementando: “mas é sempre bom aprofundar o significado dessa existência” (RIBEIRO, 1986, p. 11). No pensamento do sociólogo peruano Aníbal Quijano encontro o argumento para o aprofundamento do significado da existência da América Latina, quando aponta que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005). A partir dessas formas de pensar, levanto questionamentos acerca dos campos da arte e da educação para pensar uma Arte/Educação decolonial. Um passo antes, aponto questionamentos que se relacionam à formação inicial acadêmica de Professores/as de Arte enveredando por uma discussão teórica sobre a colonialidade nos currículos de formação docente e as (im)possibilidades de decolonialidade dos processos formativos docentes. Na contramão da hegemonia eurocêntrica nas formas de pensar e produzir a formação docente em contextos latino-americanos é que penso uma “desobediência docente” nos processos de formação inicial acadêmica de Professores/as de Arte. Tal proposição implica pensar/produzir a formação docente pelo prisma decolonial, como forma de problematização das hierarquizações que legitimam uma episteme eurocêntrica e deslegitimam a formação com base nos saberes desde as artes e as culturas latino-americanas. Compreendo que somente a partir do (re)pensamento crítico sobre a América Latina, sobre sua história colonial e sobre as heranças legadas pelo racismo, escravismo, violência, patriarcado, machismo, capitalismo e modernidade/colonialidade, desvelados pelas imagens do que realmente somos, é que será possível decolonizar as formas de pensar/ser/fazer/sentir neste território. A desobediência docente de que trato não se limita a conhecer arte latino-americana ou inserir no currículo dos cursos de formação inicial docente em arte componentes curriculares, referências bibliográficas ou conteúdos de arte latino-americana; vai além, reclama uma desobediência docente que só fará sentido se for epistemológica, tal como aponta Walter Mingolo (2008) sobre o que concebe como “desobediência epistemológica”, assim implica “aprender a desaprender para reaprender”. Nessa direção, a desobediência docente demarca e dá contornos à uma produção de conhecimentos em arte, desde a formação inicial acadêmica de professores/as até os processos educativos em arte, quer sejam em espaços formais ou não-formais, que legitimem epistemes anti-hegemônicas, não-eurocêntricas; que criem identificação com a América Latina nas dimensões artísticas, históricas, sociais, culturais; e ampliem o espectro para uma consciência decolonizada. Ainda, a ideia de desobediência docente deve ser pensada como uma edificação cujo alicerce sejam os/as Professores/as de Arte como sujeitos, não exclusivamente, capazes de imprimir as marcas de um projeto decolonizador das formas de pensar arte/ conhecer arte/ fazer arte em que os olhares se voltem às realidades latino-americanas, ao invés de aquiescer a legitimação de uma história única: ocidental-europeia-estadunidense. A desobediência docente precisa partir da decolonialidade intelectual de formadores e formadoras de Professores e Professoras de Arte e impressa nos currículos dos cursos de formação. A decorrência é a possibilidade de uma Arte/Educação decolonial, que passa a refletir as potencialidades do pensamento artístico e das expressões artísticas latino-americanas na produção de consciências cidadãs também decolonizadas.

.....

*** Eduardo Moura**

Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Belo Horizonte- MG, Brasil

Resumen de ponencia

DEVOÇÃO, FESTEJO E TRANSMISSÃO DE SABERES: UMA PESQUISA PARTICIPATIVA COM A FOLIA DE SANTOS REIS DE INHUMAS - GO

*Venâncio Rannier

INTRODUÇÃO:

Os resultados aqui apresentados estão relacionados a uma pesquisa social realizada durante o ano de 2017 para ser entregue em forma de monografia, para a conclusão de curso de Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás. De lá só ficam muitos agradecimentos não só da academia, mais da festa incrível que é A Folia de Santos Reis na cidade de Inhumas, em Goiás. Aqui está o mínimo que poderia ser apresentado para tal, destaca-se ler o trabalho completo caso o interesse seja maior.

O primeiro fator social marcante de manifestações da cultura popular tradicional que estão esparramadas pelo Brasil é o do desenvolvimento, estruturação e história construídos oralmente, ou seja, passados de um tempo ao outro pelas falas, pelas histórias contadas, por um mestre ou capitão dizendo como é e como faz e com participantes aprendizes ouvindo tudo para poder aprender o que ali está.

O norte desse trabalho, procurar refletir sobre as relações materiais e simbólicas contidas nas manifestações da cultura popular tradicional no Brasil, mais especificamente a Cia de Santos Reis de Inhumas, enfatizando não apenas a manifestação, mas também a ocorrência dos processos educativos não formais que contribuem para a permanência da tradição. Sobre isso, procurei estabelecer um diálogo com autores que tratam das possibilidades e contribuições da educação não formal. Dentre eles, destaco Pierre Bourdieu para o qual a educação não é um objeto como qualquer outro, mas constitui-se em temática central pelo exame da qual são revelados não somente os mecanismos do conhecimento social, ou seja, as formas que fazem com que os agentes se reconheçam e conheçam suas instituições e sistemas de instituições, seus mercados e produções simbólicas (arte, ciência, religião etc.), senão também os mecanismos de poder (BOURDIEU, 1991, p. 117).

A CIDADE E A FESTA:

Inhumas se localiza na região central do estado de Goiás, a cerca de 40 km da capital do estado, Goiânia. O município tem ar e graça interioranos, com a população ainda bem ligada ao campo mesmo com uma maior, crescente e rápida urbanização da cidade. Ao andar pela cidade já notamos que a população tem seus espaços, suas “roças”, de milho, feijão, mandioca, mantendo assim alguns afazeres de zonas rurais. Uma colonização do tamanho que foi a descoberta das Américas não perpassa somente pelo ato de invadir, povoar e segregar, mas vai muito, além disso. E uma das instituições que foi além é a Igreja Católica por meio da ação de padres muito reconhecidos aqui, como o padre José de Anchieta e o padre Antônio Vieira. Entretanto, tal colonização não se apresentava só como uma imposição, pois o

objetivo era realizar uma mediação entre as crenças do cristianismo, no caso o responsável por colonizar, e as crenças tidas como práticas animistas advindas da África e já existentes nas Américas, nesse caso os colonizados. Essa nova estrutura incentivou “uma mediação entre as crenças dos tupis e o ideário cristão” (VIANA; RIOS, pg. 36, 2015).

Antes de tudo, e antes de nada, a Folia de Santos Reis é uma jornada. Essa jornada é entendida tanto pelos foliões como para os autores que tratam do assunto, em algumas perspectivas teóricas diferentes mais que se complementam, como a própria viagem dos Santos Reis, saindo do Oriente a fim de visitar o menino Deus que ia nascer em Belém, sendo guiados pela estrela guia. Com uma perspectiva envolvendo história, ritual e relações de trabalho, Carlos Rodrigues Brandão nos traz uma abordagem em que a folia é “um grupo precatório de cantores e instrumentistas, seguidos de acompanhantes e viajores rituais, entre casas de moradores rituais, entre casas de moradores rurais” (BRANDÃO, 2002, p. 347). O que pode se alterar esta em relação a só se fazer folias em zonas rurais, devido ao grande número de grupos nas cidades. Cascudo chega a ser mais “direto” e diz que, em geral, a “Folia é bando precatório que pede esmolas para”, nesse caso, “a festa dos Santos Reis Magos” (CASCUDO, 2001, p. 242).

DO TRABALHO DE CAMPO AOS RESULTADOS:

O Trabalho de Campo que foi realizado dentro do período de dois de Outubro a dezoito de Novembro do ano de 2017. Neste período pude participar, observar e pesquisar três momentos de Folia de Reis distintos, em datas diferentes no período destacado à cima.

A primeira delas foi uma Folia de Reis de voto. Como já foi tratado aqui, esse tipo de festa é feita a partir de uma promessa realizada geralmente pelo festeiro da própria folia. Que ao realiza - lá cumpri os seus votos com o Santos Reis, cumprindo o seu compromisso afirmado antes. A segunda também foi uma Folia de Reis em torno de uma promessa. Tal promessa foi feita pelo João, filho de um folião muito também muito famoso na região, seu Zé Chapa, que foi o festeiro dessa festa. A terceira Folia de Reis, diferentemente das outras duas, foi uma de Coroa. Chamada tradicionalmente de “Folia de Reis do Bizoca” na região, por conta de um antigo Bastião apelidado de Bizoca pela turma, que trabalhava constantemente nos giros que essa folia realizava. A minha relação com as festas e os foliões também se deu de forma muito diferente pela ideia colocada na minha trajetória no começo desse trabalho: “a gente primeiro participa e depois pesquisa”. No segundo dia de giro da primeira folia visita levei o instrumento que toco a cinco anos da minha vida, a Rabeca. Tive formação no mundo erudito da música através do Violino, mas após conhecer os fazeres populares logo me vi pesquisando e tocando o instrumento que hoje não largo por nada. A Rabeca foi um fator novo que lembrava velhos tempos para várias pessoas da folia, entre devotos e foliões. Vale lembrar aqui que não tenho contato com os grupos há pouco tempo. Na verdade pesquiso e participo há cerca de cinco anos, tendo entrado em contato através do professor Sebastião Riôs, também antigo na folião, tendo 12 anos de acompanhamento do grupo, que me apresentou o Luisinho, e a partir daí comecei a acompanhar as folias na região.

Todas as entrevistas foram realizadas no mesmo dia, na cidade de Inhumas e uma no distrito de Caturai. O grande porta-voz da pesquisa para com os embaixadores entrevistados, foi o Capitão Luisinho, que além de me ajudar com o que já foi dito aqui,

me orientou na hora de escolher os embaixadores a serem entrevistados, bem como o dia e a hora de realizar as entrevistas. Ele também nos acompanhou com a ajuda de seu carro nos levando até as casas dos embaixadores. Assim fica cada vez mais nítido a ajuda dele para com esse trabalho. Graças também a fiel ajuda de Jeferson Leite, músico rabequeiro do Ceará que alguns anos reside em Goiânia, tendo passado pela música erudita e hoje dando exclusividade ao seu grupo de forró.

Assim, tal aspecto fica mais que nítido a relação de familiaridade e hereditariedade entre eles. Numa grande maioria eles tiveram apoio de familiares próximos a eles que eram foliões já antigos e assim queriam que os seus parentes mais novos herdassem isso de alguma forma. Assim seguem os exemplos aparentes nas entrevistas, como a do Divino do Juca: “Uai, o meu pai e minha família era tudo de foliões né, tinha o meu tio, o tio Arlindo, o meu avô, seu Epaminondas, então eu sempre girava, batia pandeiro, batia caixa, girava com eles e vestia máscara de folia, já mulecotinho.” (Divino do Juca, entrevista concedida em Novembro de 2017 na cidade de Inhumas).

No aspecto musical existe um avanço na complexidade dos instrumentos, que se repete em quase todos os casos, já que a transmissão se dá de forma diferente para alguns. Eles são iniciados com instrumentos mais básicos, no caso a caixa e o pandeiro. Logo após são instruídos a começar a cantar na chamada requinte, onde estão as vozes mais agudas da folia. Uma criança tem certa facilidade para isso pelo desenvolvimento da sua corda vocal, que naquele momento consegue cantar em faixas agudas. Logo após, na adolescência ele passa a interagir um pouco com a posição de Bastião. Essa necessidade de manter o festejo através de sua transmissão é associada à ideia e ações para se manter a manifestação durante os anos, além de é claro esses mais novos estarem ajudando os mais velhos no cumprimento de suas responsabilidades e obrigações para com a manifestação. Por isso, para além do pensamento teórico social em volta disso, acontece a realidade de transmissão de saberes nesses espaços, muito antes dos debates acontecerem. Isso os torna dinâmicos e vivos nas relações de suas vidas com a manifestação da cultura popular tradicional que exercem.

PARA CONCLUIR:

O grande resultado aqui é analisar e afirmar o quanto uma manifestação como a Folia de Santos Reis é permeabilizada por momentos educacionais, e o exemplo disso é a própria festa. A festa nesse caso é o ambiente de socialização para a transmissão de saberes relacionados a feitura e realização da manifestação bem como o seu currículo invisível ligado a moral e a ética. Isso foi mais que nítido no trabalho de campo, bem como as entrevistas. Se tratando também de um tipo de religiosidade popular, ela se adentra a questões dualistas entre bem e mal, bom e ruim. O grande esforço para se passar adiante o que sabe mantém a manifestação viva, pulsante, para que possa se dinamizar a partir dos mais novos. Um dos exemplos disso é o Capitão Helinho. Dentre os entrevistados ele é o mais novo, embaixando folias e além disso fazendo o registro contínuo da manifestação através de seu celular que já tem acesso a uma câmera com uma qualidade que dá para fazer esse tipo de coisa.

Para finalizar esse trabalho trago a ideia de que existe uma pequena lacuna nele: a transmissão de saberes em torno de quem realiza toda a logística dessa incrível manifestação. Será muito interessante dar continuidade a esse estudo, para refletir sobre as pessoas que ajudam a realização da festa, cozinhando, decorando e conversando com a rede social de devotos para a realização da festa.

.....

*** Venâncio Rannier**

Universidade Federal de Pernambuco UFPE. Recife, Brasil

Resumen de ponencia

DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN NEOLIBERAL DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA CENTROAMERICANA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

*Carmen Caamano Morua

Esta ponencia es un avance del proyecto de investigación del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica denominado “Estudio de casos sobre la internacionalización neoliberal de la Universidad pública en Panamá, Nicaragua y Costa Rica: Subjetividad, conformidad y resistencia desde las Ciencias Sociales”, realizado en conjunto con Flory Chacón Roldán.

En esta ponencia nos enfocaremos en el caso de la Universidad de Costa Rica a partir del análisis de 18 entrevistas abiertas realizadas a autoridades de la Facultad de Ciencias Sociales dicha Universidad, la cual comprende las Escuelas de Antropología, Ciencias de la Comunicación Colectiva, Ciencias Políticas, Geografía, Historia, Psicología, Sociología y Trabajo Social, y tres centros y dos institutos de investigación. También entrevistamos a autoridades encargadas de definir políticas y procedimientos para toda la universidad.

Las entrevistas enfocan tres categorías principales: internacionalización, mercantilización y precarización laboral; y tres secundarias: digitalización de los procesos académicos, evaluación docente y jerarquización del personal universitario. Tales ejes fueron obtenidos como resultado de un amplio análisis sobre las características de la universidad-empresa o universidad corporativa que se ha convertido en el modelo impulsado por organismos internacionales, tales como el Banco Mundial, la OCDE, el CSUCA y diversas redes internacionales de universidades, entre otros.

Aquí solamente analizaremos la categoría internacionalización, en donde se indaga sobre cuáles son y qué aciertos y dificultades presentan los procesos de internacionalización que desarrolla la UCR en docencia, investigación y extensión, si estos implican cambios en el funcionamiento de la universidad, así como sobre la experiencia de la persona entrevistada con respecto a los mismos y si existe en la universidad oposición frente a estos procesos. A partir de esto trataremos de comprender las formas en que una serie de transformaciones se han incorporado en la cultura universitaria, cada vez más regida por normativas y prácticas gerenciales en función del mercado, y menos por las concepciones heredadas de la Reforma de Córdoba y la búsqueda de la emancipación, y así como la manera que esto incide en las subjetividades de las y los docentes en posiciones de poder.

Las entrevistas serán analizadas como narrativas desde la perspectiva de las autoridades quienes, a su vez, tienen una doble experiencia: como docentes y como personal docente-administrativo y, al mismo tiempo, como personas estudiosas de

fenómenos sociales, con capacidad para el análisis de su entorno. Estas narrativas serán presentadas de manera general, sin identificar a las personas específicas que se ven reflejadas en ellas, de manera que podamos garantizar cierto grado de anonimato. El Plan Estratégico Institucional de la Universidad de Costa Rica para el periodo 2013-2017 contempla la internacionalización como eje número 4, cuyo objetivo es “Establecer redes de cooperación e intercambio que consoliden la posición de la UCR en el escenario académico internacional y fomenten la movilidad activa de docentes, estudiantes y personal administrativo, enriqueciendo nuestro acervo científico y cultural, a partir del contacto con la diversidad de experiencias” (Universidad de Costa Rica, 2013, p.18). Para ello se proponen dos objetivos específicos: “Fomentar el desarrollo de redes académicas -formales y no formales-, en los ámbitos nacional e internacional” (Universidad de Costa Rica, 2013, p.18), y fomentar la movilidad de docentes, estudiantes y personal administrativo tanto nacional como internacionalmente” (Universidad de Costa Rica, 2013, p.19).

A pesar de que estos objetivos están planteados, varias de las personas entrevistadas señalan carecer de suficiente información o claridad sobre el proceso de internacionalización que lleva a cabo la universidad, aunque sí señalan una serie de prácticas relacionadas, tales como redes internacionales de investigación y de docencia, en donde se realiza investigación conjunta o se obtiene evaluación de pares externos. Incluye participación en reuniones, talleres, congresos, simposios, con apoyo de la UCR, estancias internacionales en donde hay visita de académicos e intercambio de estudiantes y docentes, firma de convenios con universidades extranjeras en investigación, convenios con compañías transnacionales, obtención de fondos internacionales, participación de autoridades universitarias en redes internacionales de universidades en cargos de dirección, apoyo a revistas internacionales, creación de cátedras y de instancias de investigación internacionales, formación de docentes en otros países, convalidación de grados entre universidades, cursos en línea a nivel internacional, entre otras. Por ello se considera que la UCR está en un proceso franco de internacionalización que, sin embargo, presenta una serie de dificultades, tales como su obligatoriedad y la lógica de mercado que le caracteriza, aspectos que distinguen este proceso de internacionalización del intercambio internacional que se viene desarrollando desde los años de 1950.

Sin embargo, se señalan contradicciones en cuanto a las políticas de la misma universidad que, por un lado presiona con normativas y reglamentos, pero por el otro no facilita que se lleven a cabo las acciones que se exigen.

Algunas personas señalan que este proceso genera desigualdades entre la UCR y universidades extranjeras, entre académicas y académicos de la UCR y académicas y académicos de las universidades extranjeras, entre las Ciencias Sociales y otras áreas del conocimiento, y entre académicas y académicos de la misma universidad. Esto porque favorece relaciones enmarcadas en la competencia. Todo esto genera que exista cansancio, tensión y una sensación de agobio, sin embargo, existen también recompensas tangibles y un mayor estatus cuando se logra cumplir con las metas establecidas. Esto hace que exista solamente una resistencia no organizada en forma de queja o de no involucrarse en estos procesos por parte del personal docente, con lo cual los nuevos parámetros internacionales de productividad y vínculo se legitiman e incorporan en la cultura universitaria.

Como conclusión, reflexionamos acerca del lugar de las Ciencias Sociales y de quienes

se mueven en ellas en este proceso ambiguo de reproducir un orden neocolonial en la academia.

.....

*** Carmen Caamano Morua**

Instituto de Investigaciones Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica - IIS/UCR. Ciudad Rodrigo Facio, Costa Rica

Resumen de ponencia

DISCUTINDO GÊNERO NA ESCOLA A PARTIR DA EXPLANAÇÃO DE BIOGRAFIAS FEMININAS: UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NOS ESPAÇOS SOCIAIS.

*Andréa Cristina Barbosa De Matos

A presente pesquisa analisa como os alunos da escola pública apreendem o conceito de gênero, a partir do desenvolvimento de atividades que ressaltam a importância da participação feminina nos espaços sociais. A atividade proposta teve como base a apresentação da história de mulheres que se destacaram no cenário mundial, assim como, de que maneira as suas lutas contribuíram para a conquista da liberdade feminina nos mais diversos lugares em meio a sociedade, dentre eles podemos destacar: artes, política, ciência, cinema, literatura, etc. Foram discutidas as biografias de Maria Felipa de Oliveira, (Heroína Negra da Independência da Bahia), Carolina Maria de Jesus, (primeira e mais importante escritora negra do Brasil) Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón (Artista Mexicana), Maria de Lourdes da Conceição Alves (Cacique Pequena - líder indígena), Chimamanda Ngozi Adichie (Escritora nigeriana) e Maria da Penha Maia Fernandes (farmacêutica brasileira que lutou para que seu agressor viesse a ser condenado e que lutou para instituir a lei que pune a violência contra a mulher no Brasil que recebeu o seu nome - Lei Maria da Penha - Lei 11.340/2006). Essa exposição teve o intuito de disseminar o conhecimento acerca das questões femininas com os alunos (as), a fim de conscientizá-los (as) sobre o respeito às mulheres, a importância da igualdade entre os gêneros, além do combate ao machismo. O objetivo dessa atividade e dessa pesquisa foi traçar soluções para problemas a nível local, mas que são comuns a toda e qualquer escola, na tentativa de contribuir para a transformação da realidade social das mulheres no mundo atual. O objeto de pesquisa elencado são alunos e alunas da Escola Pública Estadual Arquiteto Rogério Fróes, localizada na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, no Brasil, onde tive a oportunidade de atuar como bolsista, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ligado à Universidade Federal do Ceará. Parto do pressuposto que, através da realização de atividades como essa que, evidencia e mostra a importância das questões de gênero, é possível colaborar positivamente na difusão do conhecimento acerca da realidade social das mulheres, contribuindo assim para sua transformação, já que o público-alvo ainda se encontra em processo de formação.

A motivação para o desenvolvimento dessa atividade e da pesquisa se deu a partir da necessidade de compreender e buscar alternativas para os problemas relacionados aos altos índices de evasão escolar de meninas, os quais supomos se dar em decorrência da difusão do machismo na escola. Observamos que alguns dos pressupostos que colaboraram para essa evasão foram a propagação da falta de respeito dos meninos

com as meninas, do machismo recorrente em sala de aula, além do número considerável de gravidez na adolescência, fato este que desencadeou bastante preocupação na gestão da escola e no corpo docente, os quais ao analisar as turmas, acabaram percebendo uma súbita mudança no quadro de alunas, ou seja, no início do ano letivo, a escola possuía um número considerável de meninas no turno diurno e, após alguns meses, esse número diminuía em comparação ao turno da noite em que esse quantitativo só aumentava.

A partir dessa evidência e, com uma observação mais aprofundada, em relação ao comportamento dos discentes, foi possível observar uma forte situação de constrangimento que as meninas gestantes vivenciavam em decorrência do preconceito por parte dos meninos. Ou seja, existe uma forte ligação entre a gravidez na adolescência e os índices de evasão escolar de meninas, não só referente ao abandono da escola, mas também devido a muitas delas serem mães solteiras e terem o seu tempo reduzido, além das situações de discriminação vivenciadas cotidianamente. Esse processo de evasão em escolas é fato significativo e de suma importância que desencadeia questões a serem estudadas e abordadas em sala de aula e, uma das mais urgentes se dá no campo da formação desses alunos(as) junto ao contexto de suas realidades, principalmente, com relação às questões de gênero. Portanto, para desmistificar as características machistas já predominantes na sociedade, foram trabalhadas atividades que visam ensinar a importância do respeito em relação ao outro e, a partir disso entendemos que a mudança pode se dar em valores significativos, como por exemplo, o conhecimento sobre a importância do respeito às mulheres ressaltando-as como sujeitos autônomos e, portanto indivíduos que fazem jus ao direito do mesmo espaço na escola. Precisamos atualizar a maneira pela qual a educação da crianças e jovens é ensinada, pois como cita Adiche “perdemos muito tempo ensinando as meninas a se preocupar com o que os meninos pensam delas. Mas o oposto não acontece” (p.7, 2014). Essa forma de aprendizado, se repercute em diversos lugares e culturas onde se replica a ideia conservadora e machista na educação em geral, ou seja, ensina-se as meninas a se “guardarem” e aos meninos a sempre “ganharem o mundo”. Isso fica evidente nessa fala de Adiche: “Ensinamos as meninas a sentir vergonha. “Fecha as pernas, olha o decote”. Nós as fazemos sentir vergonha da condição feminina, elas já nascem culpadas” (p.9, 2014). Temos, portanto, uma imposição de padrões que as meninas devem seguir e, se em algum momento esse modelo for violado ou corrompido, ela terá que assumir as consequências, de fato essas representações podem influenciar nas atitudes dos homens para com as mulheres ou de meninos/meninas. Conforme Bourdieu:

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido, tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se esperam que sejam “femininas”, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas (BOURDIEU, 2005, p. 82).

Na tentativa de dar outra visão sob a situação do gênero feminino em sala de aula, a atividade tinha como expectativa de público um número considerado de meninas,

porém no momento das inscrições algo nos surpreendeu, pois, a procura maior se deu pelos grupos dos meninos no intuito de compreender o que acontece no universo feminino, contudo não com o objetivo de entender as lutas das mulheres em busca de sua emancipação e o combate ao machismo e ao patriarcalismo, mas sim com um único intuito: se beneficiarem com suas “investidas” junto as alunas.

Essa ideia foi ao longo da atividade sendo desconstruída, mostrando a importância histórica das lutas femininas. Após o fim da atividade, identificamos que as apresentações de histórias sob mulheres que lutaram na defesa de seus ideais, contribuíram de modo expressivo para a transformação do olhar dos meninos com relação às meninas, para uma maior disseminação do respeito e igualdade entre os gêneros e um maior equilíbrio na convivência entre os jovens na escola.

Compreendemos que temas significativos como este, em uma sociedade conservadora e patriarcal, são essenciais para formação dos jovens que ainda estão descobrindo o seu papel no meio social, ressaltando que, o simples ato de respeitar o outro mostra como essas atitudes podem mudar questões complexas, estruturais, relacionais e existenciais. E a escola, como um dos principais meios de educação acessados pelos jovens, tem um papel preponderante no que diz respeito à divulgação dessas questões e ao debate acerca de temas como este, contribuindo, a partir de um nível micro, para uma transformação mais ampla dos valores sociais.

.....

*** Andréa Cristina Barbosa De Matos**

Laboratório de Estudos da Violência. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Departamento de Ciências Sociais. Ctr. de Humanidades.. Universidade Federal do Ceará - LEV/UFC. Fortaleza, Brasil

Resumen de ponencia

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN MUSICAL. PRÁCTICAS PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DE MÚSICA Y SU RELACIÓN CON LOS/LAS ALUMNOS/AS INMIGRANTES.

*Patricio Vega

La ponencia estimada busca presentar la investigación desarrollada para mi tesis de Master en Educación Musical, en el UCL Institute of Education de Londres. Dicha investigación se encuentra en proceso de levantamiento de información, proyectándose su conclusión para Agosto del presente año. En específico, esta investigación pretende estudiar desde la Educación Musical, en dialogo interdisciplinario con la Sociología y la Filosofía, la problemática de la pertinencia educativa tanto en relación a los procesos de inmigración en Chile, como a las prácticas y condiciones de los profesores de música para enfrentar esta temática.

En este sentido, el propósito de esta investigación es colaborar en el estudio de la creciente diversidad cultural en Chile, centrándome en su impacto y cobertura en la educación, especialmente, musical. La problemática sociocultural chilena en relación a la diversidad cultural está expresado principalmente en la inmigración creciente en el país, incrementando roces entre los integrantes de la sociedad y una falta de respuesta pertinente para acoger las diferentes culturas en el sistema educacional (Centro de Derechos Humanos UDP, 2017). En este sentido, vale la pena preguntarse si los profesores de música están preparados para enfrentar pedagógicamente este problema, considerando las históricas y “desconocidas” culturas de los inmigrantes. Problemática que se torna aún más compleja, tomando en cuenta las complejas condiciones materiales de los profesores de música en Chile: bajo número de horas curriculares, tipo de contenido y pedagogía sugerida en el currículum, baja jerarquía de la asignatura en las escuelas, estratificación cultural entre colegios, entre otras cosas.

Tomando en cuenta lo anterior, el objetivo de esta investigación es entender las posibles prácticas pedagógicas de los profesores de música que emergen en contextos educacionales con una considerable presencia de diversidad cultural expresada en sus estudiantes. En este sentido, vale la pena preguntarse: 1) ¿Qué aspectos motivan y median las prácticas de los profesores de música? 2) ¿Qué pedagogía y contenido sería conducido por los profesores y cómo sería desarrollado en un ambiente escolar diverso? 3) ¿Qué valor manifiestan los profesores sobre sus prácticas pedagógicas - especialmente en relación a la diversidad cultural? Así mismo, es importante estar consciente y abierto a toda posible reflexión emergida, ya sea en relación a: condiciones materiales de los profesores de música, pertinencia curricular, desarrollo

de ciertos conceptos culturales, nivel de autenticidad en la pedagogía y el contenido, preferencia por determinada tradición musical, pedagogía formal o informal, roles de los profesores, entre muchas otras posibilidades.

Para desarrollar esta investigación, es necesario una metodología que ayude a profundizar en problemáticas sociales y educativas, sin la intención de generalizar, sino de comprender y reflexionar. En este sentido, la metodología elegida es la “Life History Research” (Goodson & Sikes, 2001), desarrollada principalmente a través de entrevistas extendidas; esta metodología, a partir de la construcción del conocimiento a través del dialogo entrevistador-entrevistado (entendido como un co-investigador) nos permite no solo describir las prácticas, sino también analizar y develar razones y condicionantes que determinan la práctica de los profesores. Además, en relación a los entrevistadores, fue definido entrevistar a dos profesores de música -mujer y hombre- cada uno trabajando en un contexto escolar con una importante diversidad cultural reflejada en sus estudiantes.

El fin ultimo de esta investigación, es motivar la reflexión de los profesores, especialmente de música, sobre la pertinencia e implicaciones de sus propias prácticas pedagógicas, buscando entender no solamente curricularmente, o en términos de contenido, la diversidad cultural, sino más aún su relevancia pedagógica y consideración de los entornos culturales bajo los cuales se desarrollan la educación.

Referencias

Goodson, I. & Sikes, P. (2001). Life history research in educational settings: learning from lives. Buckingham: Open University.

Centro de Derechos Humanos UDP (2017). Informe Anual Sobre Derechos Humanos en Chile. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

.....

* Patricio Vega

UCL Institute of Education UCL IOE. Londres, Reino Unido

Resumen de ponencia

EDUCAÇÃO PÚBLICA NA PERSPECTIVA DE UMA ASSOCIAÇÃO DE AGRICULTORES NO SUDOESTE DO PARANÁ

Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural - ASSESOAR (Brasil)

*André Fedel

*Ricardo Callegari

*Rogeria Pereira Alba

A região Sudoeste do Paraná, ocupada historicamente por indígenas e caboclos possui um longo período de conflitos agrários, alguns deles perdurando até a atualidade. Essa história perpassa vários setores políticos, entre eles a educação, e o direito a uma educação vinculada a realidade camponesa. A ASSESOAR, Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural, enquanto uma associação de agricultores(as) é uma organização que se insere e escreve coletivamente essa história, procurando defender e ampliar os direitos da população do campo e da cidade.

A problemática de nosso trabalho percorre alguns fatos marcantes para discorrer a respeito da educação pública do/no campo. Em primeiro, o fato marcante é a partir do momento em que as companhias colonizadoras iniciam um processo de concessão de terras à empreiteiras e também da grilagem de terra que as companhias imobiliárias queriam consolidar no papel. Esses processos de grilagem envolveram o Estado, a sociedade civil e grupos privados nacionais e estrangeiros (KOLING, 2018). A Revolta dos Posseiros, foi a resposta mobilizada à essas injustiças cometidas tanto pelo Estado quanto pelas companhias, que expulsavam as famílias de agricultores e agricultoras da região. Tal mobilização social sedimentou uma organização com capacidade capilarizada em diversos espaços da sociedade camponesa, seja na construção de estradas, construção de escolas, igrejas, chegando ao ponto de consolidarem uma proposta local de crédito rotativo entre as famílias agricultoras.

A partir de meados do século XX, intensifica-se a migração dos povos do campo para a cidade, provocada pelo modelo capitalista de agricultura, baseado na concentração da terra e no aumento da produção agrícola para exportação, servindo, ao mesmo tempo, para garantir a mão de obra para o projeto da expansão da industrialização nas cidades. Neste contexto, concebeu-se a Educação Rural com o objetivo de preparar a juventude para o projeto de modernização da agricultura, sob controle do capital industrial, parte dele organizado nas empresas rurais e para o trabalho fabril nas cidades, ou seja, a organização da educação rural assentava-se diretamente nas novas necessidades do desenvolvimento capitalista. Contudo, os sujeitos do campo não foram considerados na construção do projeto escolar, este era elaborado a partir do entendimento dos gestores, o que levou os sujeitos a reivindicar uma educação com e a partir dos sujeitos que vivem no campo, uma educação a partir da sua realidade. Uma educação no/do campo e não somente no campo. Educação com os sujeitos e

não para os sujeitos.

A escola do campo, com um projeto pedagógico que considera as diferenças e as semelhanças nos aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos se conecta às condições dos povos do campo na dinâmica geral do capitalismo. Essa conexão só é possível na relação com os movimentos sociais e a comunidade para entender a sua realidade e, a partir dela, buscar novas soluções para os problemas existentes nessa realidade.

A educação no/do campo é construída, como Caldart (2007) afirma: dos seus sujeitos e não para os sujeitos.

A educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (CALDART, 2002, p.97)

A educação popular que tomava corpo em vários rincões do Brasil, fazia ao mesmo tempo, a denúncia da realidade desigual e da prática alheia a realidade do campo, como também o anúncio de possibilidades do povo construir sua própria história (FREIRE, 1983). É a partir da metodologia da educação popular de valorização dos saberes e sua sistematização que nos movimentos sociais camponeses o surgimento da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, pois foi a partir alfabetização em EJA - Educação de Jovens e Adultos - promovida pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que realizou-se o primeiro ENERA - I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizado em Brasília.1 Desse encontro, nasce o desafio de pensar a Educação do Campo. Assim, em 1997, com participação de vários movimentos e organizações populares, foi criado um grupo de trabalho que formulou as ações que iniciaram o caminho da Educação do Campo. Em 1998, é instituída uma coordenação Nacional com cinco organizações: MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, UnB - Universidade de Brasília, UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Juventude, e UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura, destinada a preparar a “Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo”. Nessa conferência, foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, manter a luta pelo direito à educação aos povos que vivem no campo, uma educação com qualidade, a partir de sua realidade, considerando a sua cultura, seus conhecimentos, enfim, os desafios e contradições da sua vida na sociedade capitalista. Este ano está completando 20 anos de educação do campo, neste 20 anos foram conquistadas leis, elaboradas diretrizes, realizadas muitas experiências nas escolas no/do e elaborados vários materiais didáticos. A educação do campo trilhou um caminho pela defesa da educação pública do campo, pelo direito de estudar onde vive, a denúncia e reivindicação do direito a uma educação vinculada a realidade do campo. O contexto de fechamento das escolas do campo vem sendo nítido e a resistência das comunidades, organizações e movimentos dos setores camponeses, fruto das lutas de

classe, têm o papel de ajudar a construir, fortalecer e sustentar a proposta da educação do campo encarando a escola como um lugar vivo e que deve ser construído coletivamente.

A Assesoar fez parte desta construção e ainda aponta que no plano pedagógico e político, a partir da relação das escolas do campo com a agricultura familiar e camponesa, um viés pela agroecologia pode anunciar que o direito de permanecer no campo é intrínseco ao direito à educação vinculada com a realidade e assim construir uma possibilidade de uma escola para a vida.

REFERÊNCIAS

KOLING, José Paulo. A luta pela terra no sudoeste do paraná: a revolta de 1957. In: MENDONÇA, Joseli; SOUZA, Jhonathan (orgs.) PARANÁ INSURGENTE: História e Lutas sociais. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). Educação do Campo: identidade e políticas públicas/ Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, número 4. 2002.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação?. 8  edic  o. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

.....

* André Fedel

Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural ASSESOAR. Francisco Beltrão, Brasil

* Ricardo Callegari

Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural ASSESOAR. Francisco Beltrão, Brasil

* Rogeria Pereira Alba

Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural ASSESOAR. Francisco Beltrão, Brasil

Resumen de ponencia

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL PÓS-LDB: O SETOR PRIVADO COMO PROTAGONISTA DA EXPANSÃO

*Juliana De Fátima Souza

Este trabalho objetiva contextualizar a expansão da educação superior no Brasil nos últimos vinte anos, com ênfase nos movimentos posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.444/1996). Ressalta a ascensão de instituições de natureza mercantil na oferta da graduação, que cada vez mais configura-se como serviço e não como direito.

Inicialmente, vale destacar que o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que “toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito”. No ordenamento jurídico nacional a educação aparece como direito social de todos e dever do Estado e da família, dispondo que deve ser assegurado o acesso e a permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade (Constituição Federal, 1988 e Emenda Constitucional 59 de 2009).

Em 2016 o total de matrículas em cursos de graduação no Brasil superava os oito milhões, segundo dados do Censo da Educação Superior. Contudo, o país ainda apresenta taxas bruta e líquida de matrículas relativamente baixas, encontrando-se no processo de transição de um sistema de elite para um sistema de massas. Em 2015 a taxa bruta era de 32,6% e a líquida, 17,8%, de modo que o atendimento da meta estipulada no PNE 2014-2024 - de elevar o percentual bruto para 50% e o líquido, que se refere à população de 18 a 24 anos de idade, para no mínimo 33% - permanece distante (INEP, 2017a, 2017b).

Neste sentido, a educação superior não se constitui como direito de todos os brasileiros, mas como privilégio de uma pequena fração da população. Ademais, a baixa taxa líquida de matrícula reflete também um problema de ordem pregressa: embora a educação básica, em sua primeira e segunda etapas, esteja universalizada no país, o acesso e a permanência no ensino médio ainda é um desafio para o campo das políticas públicas educacionais. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014), com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), os adolescentes de 15 a 17 anos de idade correspondem ao grupo mais atingido pela exclusão do direito à educação no Brasil atualmente. De um total de 10,5 milhões de adolescentes nesta faixa etária no ano de 2011, mais de 1,7 milhão estava fora da escola. E dentre os estudantes que têm entre 15 e 17 anos, cerca de 35% apresentam atraso escolar e estão matriculados no Ensino Fundamental, o que diminui o percentual daqueles que poderão acessar o ensino superior na idade adequada (UNICEF, 2014, p. 6-7). Há ainda a questão da qualidade: segundo indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2015 as médias registradas para

português e matemática eram inferiores às notas de vinte anos atrás (1995), caracterizando uma deficiência que deverá ser enfrentada quando estes jovens acessarem a universidade.

Entre o público e o privado

Em 2016, 87,7% das IES eram privadas, sendo responsáveis por 75,3% do alunado de graduação. De modo que para cada aluno matriculado na rede pública em cursos presenciais, há 2,5 matriculados na rede privada (INEP, 2017c, n.p.). É neste contexto que Nunes (2012) afirma que embora persista no Brasil um discurso hegemônico no qual a educação superior é enfatizada como direito e bem público social, há uma prática divergente, na qual sobressaem políticas públicas de natureza privatizante. Vale salientar que a democratização do acesso à educação terciária no país desde fins da década de 1960 tem se dado, sobretudo, pela via privada, com desonerações e outras ações de estímulo a empreendimentos particulares de educação superior para expansão das matrículas (CUNHA, 2007; DIAS SOBRINHO 2010). Mas é principalmente nos últimos vinte anos que se evidencia uma aceleração na participação do setor privado na oferta da educação superior.

Dentre as políticas da década de 1990 que impulsionaram o desenvolvimento da educação superior pela via privada, se destacam aquelas relacionadas à liberalização da ação de instituições com finalidade de lucro neste campo e aquelas relacionadas à flexibilização do modelo de universidade tradicional, que congrega ensino, pesquisa e extensão. Inicialmente, podemos citar a prescrição do artigo 20 da LDB. Ao enquadrar as instituições privadas na categoria particulares em sentido estrito - em contraposição às comunitárias, confessionais ou filantrópicas - a LDB abriu espaço para que fosse regulamentada na jurisprudência brasileira a possibilidade de constituição de instituições de educação superior de caráter mercantil. São justamente estas as instituições que mais se desenvolveram nos últimos anos: em apenas uma década (1999-2009) o número de matrículas em IES particulares cresceu mais de 340%, enquanto o número de matrículas nas IES privadas sem finalidade de lucro (comunitárias, confessionais e filantrópicas) decresceu cerca de 2% (SOUZA, 2013, p. 77).

Outro aspecto relevante refere-se ao porte de algumas destas IES particulares e a forma como elas movimentam um mercado da educação. Atuam no setor terciário brasileiro atores como a Kroton Educacional e a Estácio Participações, ambas as organizações com capital aberto na Comissão de Valores Mobiliários desde 2007. A Estácio tem cerca de 540 mil alunos matriculados na educação superior. Já a Kroton apresenta cerca de um milhão de estudantes terciários, gerenciando, portanto, o mesmo contingente de matrículas reunido nas 63 universidades federais brasileiras, que somadas totalizam 1.083.050 estudantes neste nível de ensino (INEP, 2017a). Outrossim, grande volume de matrículas está situado em dois grupos educacionais de origem estadunidense que se instalaram no território nacional a partir de 2005 e de 2009, respectivamente: i) a Laureate International Universities, que tem aproximadamente 250 mil alunos no Brasil, onde mantém doze IES, dentre elas a Universidade Anhembi Morumbi, e que também está presente em outros 24 Estados, incluindo Chile, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Panamá e Peru; e ii) a Adtalem Global Education, organização que atua em 55 países e que no Brasil tem aproximadamente 110 mil alunos, distribuídos em dezoito IES, dentre elas o Ibmecc. Ou seja, recentemente emergiram no campo da educação superior brasileira atores

economicamente poderosos, caracterizados como organizações de mercado, que compartilham uma libido distinta dos agentes acadêmicos tradicionais e que desenvolvem novos habitus a partir da ideia da educação como negócio. A disputa por recursos públicos é uma das lutas que é acirrada a partir dessa nova composição do campo, bem como a luta pela flexibilidade no formato das instituições que podem oferecer a educação terciária.

Parte significativa das matrículas privadas vem sendo garantida com aporte financeiro da União, através do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Regulamentado pela Lei nº 11.096/2005, o Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas, que passam a receber a isenção de determinados tributos. Já o Fies, instituído nos termos da Lei nº 10.260/2001, possibilita a concessão de financiamentos aos estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Segundo o Censo da Educação Superior, em 2016, 1.226.352 matrículas foram viabilizadas com participação do Fies, enquanto 538.708 o foram via Prouni, o que significa que pelo menos 29% do alunado em IES particulares naquele ano foi diretamente custeado com recursos públicos (INEP, 2017c, n.p.).

Diversidade Institucional

Quanto à diversidade institucional possibilitada pela legislação nacional, esta também favoreceu o avanço do setor privado. O artigo 45 da LDB assinala que a oferta da educação superior deve se dar a partir de instituições com variados graus de abrangência e de especialização. Seguindo esta normativa, além da flexibilização das regras para a criação de novas IES, criou-se a figura dos centros universitários, aos quais foi estendida a autonomia antes restrita às universidades “para criar, organizar e extinguir [...] cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes” (Decreto 2.306, de 1997, Art. 12, parágrafo 1º). Neste contexto, várias foram as faculdades que já estavam em funcionamento na segunda metade da década de 1990 e que buscaram se credenciar como centros universitários. Além do status análogo ao de instituição universitária, estas faculdades ganhavam com isso autonomia de gestão, sem implicação, contudo, na submissão às mesmas exigências que se colocavam para as universidades - instituições estas desinteressantes como negócio, dado seu alto custo de manutenção pela obrigatoriedade de oferecerem de forma indissociável ensino, pesquisa e extensão. Enquanto o número de universidades cresceu somente 7% no segmento privado no intervalo de 1999 a 2016, o número de centros universitários particulares teve uma ampliação de 300% e o de faculdades privadas de 138%. Quanto ao número de matrículas, o crescimento nas universidades foi de 206%, nas faculdades de 320% e nos centros universitários de 765%. A expansão das matrículas no conjunto de IES privadas no período foi de 294%.

O setor privado não apenas tem ampliado sua participação no campo acadêmico nacional, como tem hoje características muito diversas das IES privadas que ganhavam espaço na reforma da educação superior brasileira dos anos de 1960, e que então se constituíam na forma de universidade e maiormente como instituições não-lucrativas. É fundamental repensar a atuação das IES privadas na educação superior, a fim de suspender o processo em curso de mercantilização da educação superior.

.....

*** Juliana De Fátima Souza**

Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Belo Horizonte- MG, Brasil

Resumen de ponencia

EDUCAÇÃO, MERCADO E CONSERVADORISMO - O RETROCESSO VAI À ESCOLA.

*Giovanna Corrêa Da Silva

*Yuri Lira Alves Da Fe

Nas duas últimas décadas do século XX, o neoliberalismo iniciou seu processo de hegemonização enquanto modelo de organização socioeconômica, que tem seu ponto alto no Consenso de Washington, em 1989. Desde então, cotidianamente, sofremos com uma mercantilização cada vez mais crescente e explícita de todos os campos de nossa vida social. As instituições do capitalismo financeiro dão as cartas na maioria das políticas de Estado tanto de nações imperialistas quanto de países do capitalismo periférico, como todos os países da América Latina, aí incluso, o Brasil. Não é diferente com a Educação. Com o decorrer das décadas vemos um recrudescimento do processo de mercantilização da Educação que escancara o significado deste. Existe um crescente alargamento do setor privado de Educação, criando grandes grupos empresariais deste "ramo" que se demonstra tão lucrativo, ao mesmo tempo em que a privatização do setor avança, através das Parcerias Público-Privadas de Educação (PPPE). Esse cenário só é possível e explicável se entendermos com profundidade o signo da influência do Grupo Banco Mundial, em especial, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) na construção do projeto educacional brasileiro a partir da década de 1990. O cruel sistema de avaliação das escolas públicas proposto, a proposital defasagem que se instalou sob esse setor, o sucateamento crescente, etc. tudo serve ao propósito de justificar a expansão da entrega de gestão do ensino público ao mercado. Esse movimento político de abrangência global, e suas consequências, desafios e custos estão originando debates tanto no campo acadêmico quanto no político nos seus mais variados níveis de alcance. Ao mesmo tempo, vivemos desde as Jornadas de Junho de 2013 um momento de acirramento da luta de classes no Brasil, que se explicita na mais crescente crise política, econômica e social das últimas décadas. As contradições e embates deste cenário criam uma via de disputa para setores conservadores e até mesmo de extrema-direita. Eles vêem na escola um poderoso vetor na massificação de ideias retrógradas e ultrarreacionárias. Discursos fundamentalistas, misóginos, LGBTfóbicos e racistas são apenas alguns pontos do que vem sendo demandado da instituição-escola por quem representa esses programas. Aberrações jurídicas como a Lei 7.800/16 do estado de Alagoas, chamada Lei da "Escola Livre" ou "Escola sem Partido", que, felizmente, foi derrubada por Inconstitucionalidade por Ministro do STF, preconizava o ensino "livre" e sem "doutrinações ideológicas". Apesar da retórica neutra, seu background e entre-linhas, além de sua base apoiadora, demonstravam o viés latente de perseguição às teorias progressivas e um anticomunismo digno do período macarthista. Ele originou uma onda de projetos semelhantes em todas as regiões do país. Convivemos com uma investida liberal-conservadora, fundamentada em uma coalizão entre o empresariado

da educação e as esferas mais reacionárias da sociedade, que apresenta uma concepção de educação com alicerce no produtivismo, com valores pautados das entranhas do capitalismo, como o individualismo e a competitividade, descartando a possibilidade da construção do pensamento crítico e da transformação por meio do coletivo. Nosso objetivo é mapear a evolução do processo de mercantilização e reificação da educação no Brasil, do ascenso dos discursos altamente conservadores que vem disputando com mais força os rumos desta e como esses setores reacionários dialogam com a lógica empresarial difundida na educação. Também referenciamos alguns aspectos dos estudos sobre os desdobramentos desta marcha que já podem ser sentidos hoje e que tem possibilidade de materialização futura. Para tanto, utilizaremos um resgate histórico do contexto neoliberal e da ofensiva marcante dos anos 1990, análise de fatos recentes que demarcam a disputa dos rumos educacionais por tais setores, além do crescente encadeamento da militarização de gestões das instituições de ensino e movimentos análogos. Trabalharemos na perspectiva da escola enquanto ente superestrutural e o papel da educação num contexto capitalista, em específico, na sua fase neoliberal. O estudo fundamenta-se na abordagem de pesquisa qualitativa, buscando em bibliografia apropriada elementos que permitiram construir interpretações e relações entre si, de maneira a responder aos propósitos do trabalho.

.....

* Giovanna Corrêa Da Silva

Instituto de Ciencias Sociais da Universidade Federal de Alagoas - ICS/UFAL. Maceió, Brasil

* Yuri Lira Alves Da Fe

Instituto de Ciencias Sociais da Universidade Federal de Alagoas - ICS/UFAL. Maceió, Brasil

Resumen de ponencia

EDUCACIÓN DEL ARTE HUMANISTA Y LIBERADORA

*Santos Urbina

Educación del arte humanista y liberadora

Por José Santos Urbina Mendoza

Un elemento que ha tenido un efecto negativo en la identidad y el desarrollo cultural de nuestros pueblos es el que se deriva de la invasión hegemónica pseudocultural subordinada a la globalización neoliberal y el predominio de los intereses del mercado sobre los humanos. Una desculturización como empeño para la servidumbre económica, mediante la destrucción de los valores culturales de los pueblos y la desvaloración de sus formas de existencia; la implantación de esquemas de enajenación y subordinación colonial a los que se suma el despojo, la razzia y el asesinato (Fanon,1966).

Los cambios orientados por las exigencias del mercado neoliberal repercuten en todos los procesos económicos y sociales, incluidos los de la esfera simbólica generando nuevas orientaciones en la superestructura cultural. Siguiendo la lógica neoliberal en el sentido de privatizar y mercantilizar todas las funciones sociales, la educación, el arte y sus relaciones se exponen también como mercancías, induciendo en los individuos desde el campo del aprendizaje y lo simbólico la reproducción de las condiciones sociales y culturales creadas, con patrones de conducta alejados de los referentes humanistas de identidad y creatividad, imponiéndose una educación instrumentalista orientada por los centros de poder trasnacional donde el sujeto educativo asimila el régimen impuesto, incluida la representación simbólica sujeta a intereses mercantiles, alejada de la utilidad común social, la originalidad y la diversidad creativa.

Al carecer de una teoría propia sobre educación, esta función se reduce a actividades enmarcadas en métodos o modelos pedagógicos que no corresponden a las necesidades de los países. La camisa de fuerza impuesta por la estandarización neoliberal del sistema educativo que ignora la diversidad cultural, es un claro ejemplo de ello. El aprendizaje exclusivamente formal y mecanicista, sustentado en planes de estudio y programas con secuencias rígidas, de objetivos y temas divorciados del contexto real propician un clima predominantemente convencional y rutinario al imponer la misma exigencia para todos los alumnos, víctimas de los indicadores que el modelo trasnacional reclama como únicos, para ser certificados como válidos.

Esta situación reclama nuevas perspectivas y definiciones en el rumbo de nuestros pueblos para avanzar con soberanía, democracia y bienestar; considerando a la educación "en justicia, como el factor social más poderoso con que cuenta la comunidad humana para forjar en las diversas épocas de su evolución el tipo de hombre que la comunidad necesita" (Lombardo,1987); Una educación crítica y liberadora como recurso formativo por excelencia para aspirar al desarrollo sostenible y la creación de una sociedad más justa.

La Educación para el Desarrollo Sostenible debe explorar las implicaciones económicas, políticas y sociales de la sostenibilidad animando a los educandos a reflexionar

críticamente sobre su región del mundo, identificar los elementos inviables de sus vidas y estudiar las tensiones entre distintos objetivos contrapuestos. (Unesco,2002) Esta aspiración en materia educativa implica una nueva orientación destinada a superar enfoques reduccionistas que compartimentan y separan los sucesos; desconocen su origen, el contexto, los procesos de los que forman parte, sus relaciones y consecuencias. La necesidad de adoptar nuevas estrategias educativas que reconozcan integralmente al ser humano como individuo y como ser social de una realidad diversa y en armonía con su entorno natural. Una nueva filosofía educativa sustentada en una epistemología pluridimensional y transdisciplinar, orientada a satisfacer las necesidades de la población y las tareas históricas que le corresponde en esta etapa de la evolución social.

Con esta orientación, incluir la educación del arte a todos los niveles para actuar en la esfera de los sentimientos y la sensibilidad estética, promoviendo principios, normas y valores de orden superior duraderos que orienten la conducta ética humana, reconociendo que la enseñanza del arte incide en la formación de la identidad y los valores estéticos relacionados con las características personales de la sensibilidad y la emoción; el arte como una herramienta formativa desde una perspectiva sociocultural, donde el alumno es un sujeto social en formación producto del conjunto de interacciones del medio en el que se ve involucrado durante su vida escolar y social, como parte del grupo al que pertenece, afirmando su identidad y personalidad (Martínez, 1999).

La educación estética debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, para satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra, por injusticias sociales y culturales de difícil solución. (Unesco, 2010)

Reconocer al arte como recurso de mediación para la comprensión del entorno social, y procedimiento formativo para la apropiación de los conocimientos, valores, formas de ser que dan identidad a una comunidad; a la validez de la cultura como herramienta para la comprensión humana en sus aspectos esenciales y su utilidad para orientar la vida individual y colectiva con el propósito de mejorarla.

La enseñanza del arte orientados en una concepción sociocultural y holística, tanto en el programa curricular y extracurricular; conjugando de manera armónica una visión integral de la ciencia, la técnica y el arte como productos de la creatividad humana, propiciando la participación e iniciativa de los alumnos en la generación de nuevas ideas, proyectos y realizaciones. Fortaleciendo la identidad de grupo o comunidad a la que pertenece el alumno, y rescatando las tradiciones y culturas populares que le explican e identifican socialmente.

Bibilografía:

Fanon, F. (1966) Por la revolución africana. Escritos políticos. México: Fondo de Cultura Económica.

Lombardo, V. (1987). Obra educativa. Tomo I. México: Instituto Politécnico Nacional - Universidad Nacional Autónoma de México.

Unesco. (2002). Éducation pour un avenir viable. Enseignements tirés d'une décennie de travaux, depuis Rio de Janeiro jusqu'à. Johannesburg. París: Unesco.

Unesco (2010). La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. Corea. Consultado

el 10 de junio de 2012. Disponible en:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf

Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. México: REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 1, núm. 1, noviembre, 1999, pp. 16-37. Universidad Autónoma de Baja California. Consultado el: 13 de junio de 2012. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/6/1131>

.....

*** Santos Urbina**

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara - CUCSH/UDG. Guadalajara, México

Resumen de ponencia

EDUCACIÓN DESESCOLARIZADA

*Victoria Cardemil

Resumen

Esta ponencia propone una crítica profunda a la escolarización en las escuelas que funcionan bajo un modelo de educación escolarizada. Es decir, entienden la educación y la asistencia a clases de forma obligatoria, planteando el contexto de aprendizaje a través del miedo, la arbitrariedad cultural, violencia simbólica, autoritarismo pedagógico y la saturación de contenidos, con el fin de lograr calar en la mente los aprendizajes necesarios para crear así, una mejor civilización humana. Contradicción grave, pero legítima hasta el día de hoy, en donde los contenidos académicos son más valorados que los mismos valores que distinguen una acción egoísta, ante una acción solidaria, sin embargo en una sociedad del consumo, el eslogan de la “educación universal”, deja espacio para que se mal interprete el verdadero sentido de la palabra educación, como medio para modelar la conducta del ser humano. Sin embargo, esta necesidad de cambiar la escuela está presente, dentro de este ensayo se intenta identificar aspectos que permitan resolver el dilema de una educación para la domesticación, frente al anhelo de una educación emancipadora, que rompa con la cultura del silencio en las salas de clase, silencio que pasa a ser el silencio del mundo ante las injusticias sociales, que se llevan a cabo para perpetuar la acumulación desmedida y la desigualdad en nuestras realidades.

Por lo tanto estudio sobre la educación como fenómeno constituye un profundo tema, importante para la mayoría de los gobiernos y sistemas de pensamiento a lo largo de la historia, dada su importante participación en el desarrollo social y la transmisión cultural de cada sociedad. La concepción de mundo y cómo este se construye, influye directamente en la visión que se adopta dentro de la educación.

Por ende, la educación siempre ha tenido el fin de ser universal, con la intención de asegurar la igualdad de acceso a la información en los diferentes lugares del mundo, como principal objetivo. Lo que se contradice dentro de la práctica en donde los espacios para la creatividad e imaginación son coartados, debido a la división y a la categorización de contenidos, comportamientos y estructuras similares en cada institución. Marx (Marx, 1852:56) hablaba de que la escuela pertenece a una superestructura dominada por los medios de producción, es decir responde a las necesidades de la clase dominantes o hegemónicas, ¿Qué tanto nos hemos alejamos de esa realidad? Si observamos en la actualidad a las escuelas o colegios latinoamericanos, nos podrían preocupar por lo similares que muchos de ellos son, tanto en infraestructura como en contenido y planificación, a excepción de las escuelas libres que se han ido apropiando de pequeños espacios en el último tiempo dentro del territorio. Estas escuelas libres, como en el caso en donde circula esta ponencia, son instancias que comúnmente no están validadas por el Estado y se crean en base a la necesidad de querer tener una educación democrática en donde todos los participantes puedan decidir y organizarse en torno a los contenidos enseñados,

respetando las riquezas sociales y culturales de cada espacio, sin necesidad de invadir de manera cultural cada territorio que importa la escuela como educación universal. Para Durkheim educación es un fenómeno eminentemente social que se genera como una práctica constante en cada instante (Durkheim, 1994). Esta práctica puede darse dentro de un marco de instrucción formal, en donde su manifestación por excelencia es la escuela, como en una instancia informal, donde participa la familia, los padres y su entorno, estando presente durante toda la experiencia de vida.

En la actualidad la educación es un derecho y en muchos casos es obligatoria, por ende, el proceso de instrucción reside dentro de la instrucción formal, tomando en cuenta que el objeto de la educación es crear, moldear a un hombre enteramente nuevo, capaz de desenvolverse armónicamente en la sociedad en la cual fue educado, conviviendo en un marco normativo que regula la coexistencia colectiva. Para ello, conduce el proceso de socialización de las nuevas generaciones, direccionando en parte la conciencia de las masas.

Basil Bernstein (1977) desarrolla una idea estudiando la conexión entre los códigos de comunicación, discurso y prácticas pedagógicas; tomando en cuenta los procesos que se llevan a cabo en la escuela y su relación con la reproducción de las clases sociales. Observando el mundo de la escuela desde dentro, poniendo en relación las prácticas educativas en un contexto de factores institucionales, sociales e históricos.

La clasificación dentro de la educación, hace referencia, dentro de la teoría del discurso y la práctica pedagógica según Bernstein, “al grado de mantenimiento de fronteras entre los contenidos”, que tiene que ver con las fronteras que se representan en el currículo de cada persona, lo que se puede observar en la actualidad, ya que cada vez que alguien postula a algún trabajo u ocupación, debe presentar este documento que refleja, en parte las fronteras de su aprendizaje (áreas de conocimiento, materias y certificados adquiridos). Esta característica del sistema educativo se enfoca solo en un área de las habilidades que son esenciales a la hora de educar, es por eso que la educación desescolarizada, más allá de deslegitimar la escolarización, busca ampliarla para que esta tenga el espacio de poder innovar en sus metodologías.

Por lo tanto esta ponencia busca describir e interpretar los procesos sociales y culturales que aportan al desarrollo de una educación desescolarizada. Entendiendo la educación desescolarizada como una forma de transformar la escuela (no eliminarla), proponiendo un modelo de educación integral, que contempla el desarrollo de habilidades sociales y culturales, además del desarrollo académico, flexibilizando las condiciones para el aprendizaje, prescindiendo de formalidades como el uso de uniforme escolar, la asistencia obligatoria y la separación por rango etario.

La perspectiva teórica que dirige esta investigación indica que la escuela, como ente socializador, responde a una construcción social que necesita integrar el desarrollo de habilidades sociales y culturales, además de los objetivos académicos, con el fin de lograr aprendizajes más significativos para sus participantes.

Metodológicamente, se trata de un estudio de caso en donde se han utilizado tres técnicas de investigación en función del objetivo a alcanzar: (1) entrevistas abiertas a los y las participantes de la escuela libre, (2) observación participante y elaboración de un cuaderno de campo, (3) análisis de discurso pertenecientes a los documentos publicados por la “Escuela Libre Ayni”.

Los principales resultados de esta investigación indican que existe una real necesidad

de cambio de paradigma dentro de las escuelas, ya que los y las menores en edad escolar sufren la escolarización y, frente a esta realidad, se crean iniciativas de educación desescolarizada en contextos donde existe un capital cultural crítico capaz de dilucidar el habitus de la escuela tradicional.

.....

*** Victoria Cardemil**

Universidad Arturo Prat UNAP. Iquique, Chile

Resumen de ponencia

EDUCACIÓN EN COSTA RICA: ESPACIOS SOCIALES, NORMATIVAS Y DISCURSOS SOBRE LA EQUIDAD DE GÉNERO

*Yensi Vargas

En el 2017 en el marco del Programa Observatorio de la Educación Nacional y Regional del Instituto de Investigación en Educación (UCR), se finalizó un esfuerzo de investigación evaluativa en la educación pública de secundaria de Costa Rica, alrededor principalmente de las categorías de equidad y de permanencia.

Como uno de los resultados en cuanto a la equidad se destacó que, lo relacionado con la construcción de género, no ha sido suficientemente problematizado en la educación secundaria pública y menos si se articula a un enfoque evaluativo.

La discusión sobre la equidad de género en los espacios universitarios, es un campo fértil y amplio para el desarrollo de la docencia, la investigación y la acción social. De ahí procede el interés por plantear un esfuerzo investigativo que procure generar criterios de evaluación para dar cuenta de estas dinámicas educativas vistas desde la equidad de género en otros niveles de la educación nacional; integrando no sólo la medición y cuantificación mediante variables e indicadores sino también incorporar la valoración cualitativa de las condiciones equitativas o no, que se presentan en la educación de secundaria.

A esto se suma una coyuntura nacional caracterizada por la pugna electoral, que en los primeros meses del año 2018, ha puesto en evidencia un cierto imaginario social que discrimina y violenta los derechos humanos de personas con preferencias sexuales diversas y manifiesta una cultura patriarcal que reproduce sexismo, homofobia y violencia.

Como ejemplo de lo anterior, la Ministra de Educación enfrentó situaciones como el cierre de centros educativos por parte de grupos de padres/madres de familia (febrero 2018), ante el reclamo absurdo de anular el Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad Integral, sustentado en visiones sobre la familia tradicional y nociones religiosas ultra conservadoras.

Estos eventos del contexto nacional resultan inquietantes si se toma en cuenta que:

“Entre todos los ejes de la dominación, el sistema patriarcal que naturaliza el sometimiento del conjunto de las mujeres es el históricamente más antiguo, el geográficamente más abarcador e ideológicamente más ocultador y menos reconocido. El patriarcado se sostiene en un conjunto de instituciones políticas, sociales, económicas, ideológicas y afectivas que producen y reproducen prácticas cotidianas colectivas y personales que se dan en lo público y en lo privado” (Carosio,

2017, p. 28)

Los aspectos señalados motivan y confirman la pertinencia de cuestionar las dinámicas educativas en Costa Rica que germinan de la discusión sobre la equidad de género, pero que conduzcan a una problematización más profunda acerca de la estructuración social y cultural de las desigualdades, discriminaciones y violencias amparadas al sistema patriarcal.

En esta ponencia se discuten algunos de los resultados que se obtienen de la revisión crítica documental guiada por el siguiente cuestionamiento general:

¿De qué manera puede contribuir la evaluación social de procesos educativos a develar, en los espacios, las normas y los discursos situados en la convivencia educativa, el binomio igualdad-desigualdad, así como la naturalización e invisibilización de condiciones desiguales desde el género?

Para efectos de la problematización de los avances obtenidos se definen las siguientes dimensiones de análisis:

▣ Dimensión espacial: que se refiere a la revisión crítica de lo estipulado sobre infraestructura educativa y de qué forma el tratamiento del espacio físico reproduce inequidades relacionadas con las construcciones de género desde perspectivas dicotómicas y tradicionales, basadas en la sustentación y reproducción de la estructura de dominación patriarcal.

▣ Dimensión normativa: en la cual se ha recurrido a la revisión de normas, reglamentos, procedimientos que puedan evidenciar desigualdades y discriminaciones relativas a la condición de género.

El hilo conductor del proceso desarrollado se refiere a la discusión sobre expresiones de desigualdad y de violencia en el sistema educativo relacionadas a la condición de género.

El balance general que se propone no se dirige al planteamiento de respuestas sino a la formulación de interrogantes, cuya expectativa es procurar la profundización en criterios y procedimientos para la evaluación pluralista especialmente sensible a las desigualdades, discriminaciones, estereotipos y expresiones violentas relacionados con la condición de género.

Referencias bibliográficas:

Carosio, A. (2017). Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano. En: Sagot, M. (coord.). *Feminismos, Pensamiento Crítico y Propuestas alternativas en América Latina*. CLACSO.

Vargas, Y. (2017). Propuesta N. 340-2018-Investigación evaluativa sobre equidad de género en la educación secundaria. INIE-UCR.

.....

*** Yensi Vargas**

Instituto de Investigación en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica - INIE/UCR. San José, Costa Rica

Resumen de ponencia

EDUCACIÓN RURAL PLURIVERSA

*Erika Johanna Sepúlveda Molina

Si entendemos la educación como un derecho humano fundamental regido bajo la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, será inevitable no asociarlo con una progresiva y sostenida expansión de los sistemas escolares en toda Latinoamérica, combatiendo, aparentemente, una enorme desigualdad social que durante años había sido el fundamento de la existencia del ser humano, un aumento de la esperanza de vida escolar, un aumento significativo de docentes por estudiante y a su vez una disminución de las brechas de género dentro del sistema. Sin lugar a dudas este panorama se vislumbra encantador y seductor, empero, es posible y necesario advertir que cuánto más se ha proclamado una universalización de la educación, verbigracia el PND “Colombia la mejor educada” mas se ha agudizado la enorme brecha de desigualdad que se cimenta sobre la base de las políticas públicas, en tanto que, como lo plantea Gentili (2009), se genera un proceso de “exclusión incluyente”, esto es, “un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas” (Gentili, 1998 y 2007; Gentili y Alencar, 2001). Las evidencias cuantitativas o el formalismo jurídico de este proceso de expansión no parecen estar a la altura de las aspiraciones emancipadoras que plantea una doctrina democrática basada en el reconocimiento intransferible de la educación como un bien universal, por lo que se infiere que no sólo puede y debe combatir las causas más visibles, sino todas y cada una de las que son obstáculo para la plena construcción de políticas públicas adecuadas, consecuentes y empáticas con lo que realmente requiere el ser humano en su proceso formativo. Si pensamos en un colegio de una ciudad Argentina, Colombiana, Mexicana, Peruana, Brasileira o en cualquier colegio de América Latina, no es difícil suponer que existen estudiantes con diferentes marcadores identitarios: étnicos, territoriales, de clase, género, estéticos entre otros. Este crisol de diferencias suponen un reto para la convivencia entre los chicos y propicia las excusas perfectas para el conflicto escolar: matoneo, burlas, discriminaciones.

La diversidad entendida como un hecho histórico donde diferentes “prácticas culturales” conviven en un mismo territorio se expresa también en el sistema escolar, especialmente en los centros educativos de los sectores populares. Los estados han desarrollado estrategias para “administrar” esta diversidad: por un lado los discursos del multiculturalismo en América latina intentaron gestionarla desde un tipo de inclusión para homogenizar y/o inclusión para jerarquizar. La primera consiste en la típica “te incluimos pero sé cómo nosotros” es decir se incluyen los sujetos en la

medida en que dejen progresivamente sus marcadores identitarios y terminen integrados a los patrones culturales de la mayoría: aniquilación de pluriversos. La segunda es “te incluimos pero...eres un sujeto de segunda, de tercera” es decir no hay inclusión real: inferiorización de los pluriversos. Por otra parte los enfoques de la interculturalidad han venido a cuestionar estos lánguidos y neoliberales discursos multiculturales, proponiendo unas formas de interacción de las diferencias desde el reconocimiento del conflicto y las relaciones de poder que siempre están en el sustrato de la diversidad y desde la intención de apostar por formas más horizontales de la convivencia.

Llevando la discusión del multiculturalismo y la interculturalidad al mundo escolar, nos encontramos la mayoría de las veces con formas de administración de la diversidad escolar con enfoques multiculturales más que interculturales. La diversidad no solo manifiesta las diferencias, sino también las desigualdades en torno a variados accesos y derechos escolares, por lo que sería pertinente pensarse las políticas públicas en relación a una infinita diversidad de seres humanos que de ninguna manera anule su diferencia sino y por el contrario les permita ser y construir un mundo donde quepan muchos mundos.

El aparato de captura moderno/colonial poco a poco ha ido conquistando las lógicas macro y micro de las existencias, estableciendo unas jerarquías cognitivas, espirituales, raciales, étnicas, sexuales, de género, económicas, epistémicas, estéticas. En el panorama actual, organismos como el fondo monetario internacional, el banco mundial, la organización mundial del comercio, la OTAN, conformadas después de la segunda guerra mundial y del supuesto final del colonialismo, operan articuladas a corporaciones transnacionales capitalistas, como una red de dominación global que sigue manteniendo a las periferias en una posición subordinada. Con la consolidación de este régimen global, hemos pasado del colonialismo de la modernidad, a un nuevo orden mundial de “colonialidad global”. Desde las perspectivas decoloniales (Quijano, 2000; Mignolo, 2005; Castro-Gómez-Grosfoguel, 2007; Escobar, 2010) este régimen de soberanía global es denominado “Sistema-mundo/ Euro-norteamericano/ Capitalista/ Patriarcal/ Colonial/ Moderno” (Grosfoguel, 2006) que ha consolidado determinadas jerarquías, desplegadas desde la modernidad colonial y afirmadas en el mundo contemporáneo.

En este marco se habla de la colonialidad global, y no del colonialismo, ya que este último alude a procesos jurídico-político-militares que se subvirtieron someramente con los procesos de descolonización en América, Asia y África. La colonialidad expresa entonces un proyecto vigente (Colonialidad del poder, del saber, del ser, de la naturaleza, de las imágenes) que va más allá de las estrategias colonialistas, haciendo énfasis en la dominación cultural.

Este régimen jerárquico global, produce el universo y niega los pluriversos políticos, económicos, pedagógicos, espirituales, epistémicos, sexuales etc. La colonialidad global consolida el mundo como uno negando la multiplicidad.

Sin embargo, este universo, es cuestionado hoy en día. Los movimientos de liberación sexual contemporáneos, los ecologistas, los hacktivistas, los discursos de la transición, los movimientos afrodescendientes e indígenas de América Latina, las posturas del decrecimiento, los movimientos por la seguridad alimentaria, movimientos obreros y campesinos, el eco-feminismo, los indignados, proyectos de pedagogía crítica, el foro

social mundial, y algunas revueltas y manifestaciones alrededor del globo, de una manera tímida o radical interrogan los metarrelatos de la modernidad occidental.

.....

*** Erika Johanna Sepúlveda Molina**

*Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Alianza. Universidad de Manizales - ALIANZA CINDE/UMANIZALES.
Manizales, Colombia*

Resumen de ponencia

EDUCACIÓN Y CULTURA PARA LA PAZ: HACIA UNA PRAXIS DOCENTE DE DIÁLOGO Y UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA LECTOCOMPREENSIÓN COMO APTITUD DEMOCRÁTICA.

Tutoría Siglo XXI - TS21 (Argentina)

*Analia Verónica Moreno

*Guido Alvarez

En el presente trabajo pretendemos ofrecer a la reflexión pedagógica dos proposiciones inferidas de nuestra práctica educativa en “Tutoría Siglo XXI” que consideramos fundamentales para coadyuvar a la formación de subjetividades libres, solidarias y democráticas. Por un lado, el Diálogo como disposición ética de la praxis docente, en sintonía con las filosofías de H-G. Gadamer y E. Lévinas. Y, en simultáneo, la aptitud de lecto comprensión como una capacidad de leer el mundo para darse a sí mismo un proyecto de vida solidario con la comunidad, y ya no como meramente procedimental de acuerdo con algunas conclusiones de la pedagogía de la liberación propuesta por P. Freire.

Como sabemos, todo programa educativo se explica en su contexto cultural, histórico y político; en relación con las esperanzas y precauciones de la sociedad actual respecto de la futura. En los albores del siglo XXI parecería amanecer un renovado espíritu, un global impulso y un necesario imperativo ético hacia la vida pacífica y democrática, y esta vez con más fuerza y con condiciones más propicias -aún con algunas controversias. Al tiempo que en la esfera jurídico-política se proclaman progresivamente más Derechos Humanos y surgen más instituciones internacionales protectoras de los mismos; en la esfera de la sociedad civil se observa una notable reducción de la violencia física como práctica recurrente. Ahora bien, esta tendencia, en tanto que tal, requiere para su afirmación su continua construcción; requiere entonces de una educación en la cultura para la paz. Entendida no como la mera ausencia de conflicto sino como la afirmación de la diversidad, acercándonos así al pensamiento de Pérez Esquivel.

Tomando aquello por norte, hemos decidido llevar adelante un proyecto educativo bajo el nombre de “Tutoría Siglo XXI” en el que un equipo de docentes ofrece a todo niñx que se encuentre asistiendo al sistema de educación formal, un encuentro personalizado tutor-educando en el cual a lo largo del año el/la Tutor/a, en un marco de asimetría protectora, trabaja para empoderar las habilidades del niñx en su comprensión del lenguaje natural y el lenguaje formal, así como potenciar su creatividad, ampliar su capital cultural y afirmar los valores de la solidaridad, la paz y la diversidad. El compromiso y la confianza desarrollada en el encuentro, opera como inspiración para la construcción del andamiaje del propio educando.

De este trabajo hemos observado las dos claves mencionadas. En primer lugar, que el desarrollo de la aptitud de lecto comprensión proviene, paradójicamente, de asumir que la misma no es tan solo un procedimiento intelectual, sino que requiere ser concebida como un ejercicio de libertad. Es decir, hemos visto que erigir un faro ético que inaugure un campo de significación en el encuentro pedagógico inspira al alumno a desarrollar una actitud activa frente al conocimiento disponible en búsqueda de resignificarlo, de aprehenderlo para que ilumine o complejice algún elemento de su vida; y a partir de allí, hacia el final y por su necesidad, se desarrolla la actitud procedimental de la lecto-comprensión. Y en segundo lugar, simultáneamente hemos visto que la adopción de la actitud de diálogo por parte del docente en su praxis propone una forma de relación con el niño que reconoce a la alteridad, alumbra al educando invitándolo a reconocer la posibilidad de darse a sí mismo un proyecto de vida valioso, y profundiza el respeto entre pares y así la vida democrática y cosmopolita.

Nuestro trabajo se estructura entonces de la siguiente manera. En un primer momento ofreceremos una introducción en la que a modo de relato de experiencia intentaremos explicar cómo nuestro proyecto educativo busca vincular al sistema educativo formal de Argentina con los procesos de paz, luego desarrollaremos tres secciones en las que dedicamos las dos primeras al desarrollo respectivo de las dos claves anteriormente mencionadas y la tercera al análisis de cómo ambas pueden insertarse en el sistema educativo formal del Estado argentino; y por último daremos lugar a las conclusiones y reflexiones finales.

.....

*** Analía Verónica Moreno**

Tutoría Siglo XXI TS21. BUENOS AIRES, Argentina

*** Guido Alvarez**

Tutoría Siglo XXI TS21. BUENOS AIRES, Argentina

Resumen de ponencia

EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y CIENCIAS SOCIALES. DEBATES EN TORNO A LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR EN COLOMBIA.

*Camila Contreras Parada

*Santiago Rincón Celis

Instaurándose como una institución de control en la modernidad, las instituciones educativas han posibilitado orientar mediante diversos mecanismos la conducta de los estudiantes (Foucault, 1993) funcionando a su vez, como un espacio en el cual el Estado ha buscado moldear al ciudadano acorde a un conjunto de ideas, sentimientos y emociones según el contexto de cada sociedad (Durkheim, 1976).

A nivel histórico la educación como un proceso de construcción y transmisión del conocimiento hace parte de la historia milenaria de la humanidad, sin embargo como un proceso especial el cual se desarrolla en diversos grados y complejidades, se constituye a partir del proyecto de la Ilustración en Europa. Durante este periodo se establece como una institución de carácter masivo para la alfabetización e incorporación a la vida económica, política y cultural en los procesos de formación del Estado-nación (Herrera, 2006).

En este sentido, las escuelas sirven como referentes para los procesos de constitución del ciudadano “deseado” para cada sociedad, en donde se plantean como el escenario para controlar y orientar la conducta de los estudiantes, convirtiéndose en un proceso similar a la fabricación de soldados a mitad del siglo XVIII:

Para segunda mitad del siglo XVIII el soldado se ha convertido en algo que se fabrica; de una pasta informe, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba; se han corregido poco a poco las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos (Foucault, 1993, pág. 139).

En el caso de América Latina, pensadores como Paulo Freire, encuentran una relación estrecha en la educación y ciudadanía, en donde los problemas de la educación no se reducen únicamente al campo pedagógico o metodológico, sino donde a su vez se tiene un alto componente político. Para las últimas décadas con el posicionamiento de las lógicas del mercado como principal orientador de las políticas educativas, la competitividad y estandarización de las áreas de conocimiento en el marco nacional e internacional, han generado nuevos debates aún inconclusos sobre el sentido y las funciones del sistema educativo y su relación la ciudadanía.

En el caso colombiano indagar sobre los procesos de formación ciudadana implica tener en cuenta los diversos factores económicos, políticos, culturales y pedagógicos que han orientado su desenvolvimiento, al igual que su estrecha relación con las Ciencias Sociales, pretendiendo develar los mecanismos bajo los cuales se han establecido conocimientos y prácticas “valiosas” de ser enseñadas en las instituciones

escolares.

La presente investigación hace un acercamiento de manera histórica a la relación entre educación, ciudadanía y Ciencias Sociales, indagando sobre el cómo se ha seleccionado, jerarquizado y transmitido los conocimientos y prácticas “valiosas” en torno a la formación ciudadana en la escuela en el marco del currículo escolar en Colombia. En este sentido, se pretende comprender las principales orientaciones de la formación ciudadana desde finales del siglo XIX hasta las modificaciones en la política educativa para la formación ciudadana en el siglo XXI retomando las principales leyes, normas y decretos que modificaron la formación ciudadana en las escuelas en Colombia. Lo anterior con el propósito de poder diversificar y enriquecer el debate sobre el papel de la educación, su relación con las Ciencias Sociales y el ejercicio de la ciudadanía en el siglo XXI en América Latina.

Como parte de los resultados en el caso Colombiano, se evidencia que durante el siglo XX se instauró la disputa por la formación de ciudadanos acorde a los intereses del partido Conservador y Liberal, donde el primero orientó el currículo desde la pedagogía católica a la formación de un ciudadano como devotos creyentes de Dios, por otro lado, desde el partido Liberal la formación de ciudadanos se orientó a la construcción de un proyecto incluso por la secularización de la educación y la formación de ciudadanos servidores al Estado. En contraste al contexto latinoamericano, en Colombia la educación y formación ciudadana se erigió a partir de la disputa y dominio entre los dos partidos tradicionales en el país haciendo de ella un campo en constante transformación, mientras que, la tendencia en otros países sobre la selección y clasificación del conocimiento tuvo un mayor control y rigurosidad, en especial sobre aquellos países en que atravesaban por dictaduras.

Referencias.

Durkheim, É. (1976). Educación como socialización. Salamanca: Sígueme.

Foucault, M. (1993). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo Veintiuno editores.

Herrera, M. (2006). Ciudadanía social y cultura: perspectiva histórica y retos de apredizaje ciudadano en el siglo XXI. Revista Procesos, 97-113.

.....

*** Camila Contreras Parada**

Universidad Santo Tomás - USTA. Bogotá, Colombia

*** Santiago Rincón Celis**

Universidad Santo Tomás - USTA. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO: UNA EXPERIENCIA QUE APROVECHA LA IMPRONTA DEL IDEP

*Adriana Marcela Londoño Cancelado

En el marco de las acciones emprendidas por la Secretaría de Educación de Bogotá para avanzar en el reconocimiento de los docentes y directivos docentes del distrito capital como actores fundamentales del proceso educativo, como lo plantea el Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos 2016 -2020”, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) a través del proyecto de inversión 1079 “Investigación e innovación para el fortalecimiento de las comunidades de saber y de práctica pedagógica”, se propone construir un “Programa de pensamiento crítico para la investigación y la innovación educativa” orientado a diseñar, implementar y validar las mediaciones y formas de interacción que posibiliten la conformación y consolidación de comunidades de saber y práctica, como un proceso de largo aliento que busca empoderar a maestras, maestros y directivos docentes, a través de acciones de acompañamiento en tres niveles (iniciativas de proyecto, experiencias en desarrollo y experiencias para sistematizar).

Desde sus orígenes, hace 20 años y bajo las consignas del Movimiento Pedagógico, el Instituto ha venido realizando procesos de acompañamiento a experiencias pedagógicas, posibilitando la formación continua de los maestros y maestras del distrito, así como la sistematización de sus experiencias y el fortalecimiento de las mismas, a partir de las orientaciones de un grupo calificado de expertos profesionales, que han hecho las veces de acompañantes.

Reconocer el legado del IDEP en este fecundo campo, es comprender que el acompañamiento ha sido una apuesta política del Instituto, que ha potenciado procesos de cualificación docente partiendo de las necesidades de los maestros y a través de una construcción conjunta horizontal entre maestros y acompañantes que ha contribuido significativamente a la transformación de la práctica y la reflexión docente, a partir del reconocimiento del saber del maestro y la resignificación del mismo. De igual forma, como resultado de los procesos de acompañamiento se encuentra el intercambio entre experiencias, y la construcción de redes y colectivos de maestros .

A partir de esta riqueza acumulada por el IDEP, se entiende el acompañamiento como un proceso relacionado con el ayudar sin invadir al otro, con el fin de caminar juntos hacia metas colectivas. El acompañamiento pedagógico no solo fortalece a los maestros como líderes del cambio y la innovación, sino que crea e institucionaliza en las escuelas espacios de reflexión, evaluación y mejora de la práctica pedagógica y contribuye al logro de cambios en la cultura institucional que repercuten en los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de estas reflexiones sobre los conceptos de acompañamiento y experiencia pedagógica, el IDEP acompañó durante 2017 un total de 50 experiencias, que vinculan un total de 136 docentes, directivos, orientadores y DILE. En 2018 se han acompañado un total de 90 experiencias que vinculan más de 200 docentes, directivos y DILE. Con el ánimo de reconocer el saber del maestro y acompañar la reflexión sobre su práctica se diseñó una ruta anclada al carácter sustantivo del programa de pensamiento crítico, denominada “Ruta Sentipensante”, término utilizado por Fals Borda que pertenece en su génesis a pescadores Colombianos del río San Jorge “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes” lo cual lo relaciona el autor con capacidad de sentir pensando, y pensar sintiendo. En el contexto de este proceso de acompañamiento se traduce en generar escenarios de motivación a los maestros y maestras para que vinculen su sentir y pensar para lograr a través de sus estudios transformaciones en la Escuela. Esta ruta sentipensante que orienta el acompañamiento de las experiencias pedagógicas, se sustenta en dos planos: un plano experiencial -vivencial, a través del cual se espera que los maestros recuperen su experiencia, sin importar el nivel, a través de ejercicios de escritura que permitan recuperar la riqueza de sus prácticas, faciliten y potencien el proceso de escritura desde la imaginación y permitan la recuperación de los relatos desde sus protagonistas.

En el plano formal -investigativo, se pretende que las experiencias alcancen niveles de formalización importantes, según su nivel de desarrollo. Por lo que se privilegia la escritura formal de textos investigativos que reflejen la riqueza de las experiencias y puntualizan en su desarrollo. Este plano cuenta con diversos componentes extraídos de la caracterización de experiencias: Conceptual, didáctico, metodológico, de intervención y creación de redes en comunidad, y de socialización y de divulgación.

.....

*** Adriana Marcela Londoño Cancelado**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

EL ARTÍCULO TERCERO CONSTITUCIONAL EN MÉXICO: UN SUEÑO EDUCATIVO MAL LOGRADO

*Francisco Antonio Velasco Hernández

*Laura Patricia Díaz Chatú

El Artículo Tercero Constitucional en México: un sueño educativo malogrado

Resumen

El cinco de febrero de 1917 fue promulgada la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como producto de los movimientos revolucionarios de 1910. En general, la Carta Magna sigue vigente, aunque a lo largo de la historia la han reformado en más de 200 ocasiones. A más de cien años del aniversario de la promulgación de la Constitución en México vale la pena reflexionar en torno a los logros y dificultades que ésta ha tenido en materia educativa, de tal manera que el hilo conductor de este análisis es el Artículo Tercero Constitucional, específicamente al espíritu filosófico de la educación.

Es importante señalar que cuando se promulgó la Constitución en 1917, se estableció que “La educación que imparte el Estado -Federación, Estados, Municipios-, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (ver:

<http://www.bicentenario.gob.mx/PDF/MemoriaPolitica/1917COF.pdf>

Los fines de la educación en México desde la Constitución son ambiciosos y, presumiblemente completo en toda la extensión de la palabra, sin embargo, surge la inquietud de plantearse algunas interrogantes: ¿Cuál es el real significado del desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano? Si asentimos que todas las facultades del ser humano lo constituyen las facultades físicas, intelectuales, emocionales y espirituales, conviene preguntarse ¿qué tanto se han logrado estos fines educativos en la formación de los mexicanos y mexicanas?

El modo de vida social que hoy en día tenemos en México indica que no se han cumplido cabalmente estos fines educativos. En general, vivimos en un Estado caracterizado por la injusticia y la corrupción, al grado que estos dos rasgos característicos se han convertido en una cultura generalizada y, es bien claro que cuando algo se hace cultura, es difícil erradicarlo. Ante ello, es necesario pensar que algo hemos hecho mal y quienes nos dedicamos a la tarea de educar, importa detenernos un momento y reflexionar.

Si para desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano se deben fomentar las cuatro facultades arriba señaladas al mismo tiempo y con el mismo peso específico, entonces tendríamos como resultado la formación de un mexicano y mexicana íntegro, un ser humano virtuoso. Sin embargo, todo parece indicar que algo no está bien y que como casi toda la Carta Magna, también el artículo Tercero

Constitucional es violado permanentemente.

Para poner un ejemplo de tal aserveración sugiero sumergirnos en la revisión del actual mapa curricular del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica (pp. 82 y 83) y el esquema de organización curricular del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, (pp. 80 y 81). En los citados documentos podemos observar que asignaturas como: Lenguaje y Comunicación (lengua materna: Español; Segunda lengua: lengua local y; Lengua extranjera: Inglés) y Pensamiento Matemático (Matemáticas) ocupan el 50% del esquema curricular; Exploración y comprensión del mundo natural y social (Conocimiento del Medio -para 1º, 2º y 3º-, Historias, Paisajes y Convivencia -para 3º-, Ciencias Naturales y Tecnología, Geografía, Formación cívica y Ética e Historia -para 4º, 5º y 6º-) ocupan el 25% del esquema curricular y; Artes, Educación Física y Educación Socioemocional ocupan los últimos 25%. Este esquema curricular no refleja lo que se pretende como un fin de la educación, ya que de las cuatro facultades del ser humano, el 75% de los créditos que el mapa curricular pretende desarrollar se le otorga a la dimensión mental y; para la dimensión física y emocional, solamente el 25% del mapa curricular; la dimensión espiritual parece no estar tomada en cuenta en el mapa curricular, al menos explícitamente.

Si a lo anterior le agregamos que el profesorado, en general, le preocupa obtener mejores resultados en español y matemáticas debido a las exigencias de las políticas educativas actuales, por ende, le asignan más tiempo en el horario escolar, lo que genera que asignaturas como Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Educación Física, Artística, Cívica y Ética, queden relegadas en el tiempo asignado para su tratamiento y la pregunta es ¿cuál es el resultado de este “olvido” o ninguneo de tales asignaturas? Ahora ¿esta situación se presenta en toda la educación en México? la respuesta es no. La otra educación, la no escolarizada, la educación que se imparte en los pueblos originarios a través la experiencia vivida y de la historia oral tiene otra connotación. En ella importa la vida social y natural entendida como un todo articulado, es decir, para estar bien yo, necesito estar bien con los otros y las otras y con la madre naturaleza, la cosmovisión es otra, por tanto, es posible afirmar que es necesario hacer un alto a este “progreso y desarrollo desbocado” y voltear la mirada hacia nuestras raíces, hacia nuestro pasado para entender que no todo está perdido y que es posible pensar en otra educación.

.....

*** Francisco Antonio Velasco Hernández**

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria T/2 - ENLEPE T/2. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

*** Laura Patricia Díaz Chatú**

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria T/2 - ENLEPE T/2. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

Resumen de ponencia

EL CIERRE DE ESCUELAS RURALES EN CHILE Y SU POTENCIAL INCLUSIVO: UNA FORMA DE DESIGUALDAD POCO VISIBLE

*Carmen Gloria Núñez

Chile figura como uno de los países de la OCDE con mayor desigualdad en el ingreso, con ciudades con una alta segregación territorial y una fuerte segregación escolar por ingreso económico; siendo el nivel de segregación socioeconómica de la población escolar chilena comparativamente alto a nivel internacional, según fuentes del propio Ministerio de Educación. Para hacer frente a la segregación escolar, se promulga la Ley de Inclusión Escolar en el año 2016, la que trae nuevos desafíos a las escuelas en el logro de una cultura escolar inclusiva y participativa, dado este contexto marcado por la desigualdad y la segregación en sus diferentes manifestaciones.

Por otra parte, la educación rural ha sido sumamente descuidada por parte del Estado, lo que se ha evidenciado en el cierre masivo de escuelas rurales a lo largo de todo el país. No existen cifras oficiales publicadas por las autoridades ministeriales, por lo que una parte de nuestras investigaciones se ha abocado a su recuento, con el fin de dimensionar su real magnitud. Según nuestros cálculos, entre el año 2000 y 2016 se han cerrado 969 escuelas rurales municipales, de un total de 3.807 que existían en el año 2000. Una de las razones oficiales es la disminución de la matrícula, que dado el sistema de financiamiento de subvención a la demanda, hace que la escuela no pueda subsistir con pocos estudiantes. Asimismo, de las escuelas rurales que funcionan, a una parte se les ha modificado su denominación como tales y han pasado a ser consideradas urbanas por el Ministerio de Educación; esto debido a los cambios en los planes reguladores de los terrenos en los que se encuentran. Sin embargo, su población y su contexto continúa siendo rural, así como su modalidad pedagógica continúa siendo el aula multigrado.

Tal como nuestras investigaciones muestran (Fondecyt Iniciación N° 11110317, DI 189.742/2010, DI 037.319/2011, DI 037.441/2015) la escuela en contextos rurales representa un motor de desarrollo comunitario, puesto que es el gran eje articulador de la cohesión social. El cierre escolar afecta la cohesión social en distintos niveles: 1) a nivel macroinstitucional, en que se debilita el vínculo entre escuela-comunidad y Estado, pues la escuela en ambos casos es la única institución que ejerce un rol de articulador social, afectando el vínculo de la comunidad con redes más amplias. 2) A nivel comunitario se profundiza la fragmentación de las relaciones entre los actores sociales, perdiéndose progresivamente el sentido de lo colectivo. Así, se debilitan los procesos de participación, tanto en la escuela, como en las organizaciones comunitarias, restringiéndose al ámbito privado, con lo cual se retrae el tejido comunitario. Además, se suman otros procesos emergentes, como el debilitamiento de la Junta Vecinal por ejemplo. En este sentido, los resultados muestran que las escuelas rurales se instituyen dentro de dichas comunidades como organizaciones

comunitarias que actúan como pilares centrales para las localidades. 3) A nivel individual los miembros de la comunidad pierden su motivación por participar en proyectos colectivos, además los resultados dan cuenta de que las mujeres aparecen como uno de los grupos más afectados por el cierre escolar, pues pierden el único espacio de participación social fuera del hogar.

Sin embargo, las escuelas rurales poseen grandes potencialidades en términos de inclusión. Son escuelas adaptadas a sus contextos culturales y territoriales, son articuladores comunitarios, reciben a sus estudiantes sin considerar su nivel socioeconómico ni su etnia. Por otro lado, un porcentaje importante (53.8%) de ellas funcionan bajo modalidad de aula multigrado, en la cual niñas y niños de distintas edades aprenden en una misma sala con un mismo profesor. En este sentido, muchas escuelas rurales enfrentan los desafíos asociados a la diversidad, desarrollando prácticas inclusivas de manera previa a la ley de Inclusión.

Lo anterior da cuenta de las características y dinámicas particulares de la escuela rural, que le otorgan especificidades que la diferencian de la escuela urbana y que, sin embargo, no han sido consideradas. Las investigaciones internacionales y las nuestras relevan el lugar central que ocupa la escuela rural para las comunidades. Resulta un despropósito el cierre masivo de estas escuelas bajo un razonamiento de comparación con la escuela urbana, en especial cuando se levanta un discurso y políticas educativas orientadas al logro de mayor equidad y de una sociedad menos desigual.

.....

*** Carmen Gloria Núñez**

Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - EPUCV. Viña del Mar, Chile

Resumen de ponencia

EL CONOCIMIENTO Y LA COMPRENSIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO CLAVES PARA EL DESARROLLO DEL DISCURSO DEMOCRÁTICO Y DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL. LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA COMO PROPUESTA.

*Virginia Saez

Una serie de investigaciones proponen la necesidad de nuevas alfabetizaciones (Jenkins & al., 2006, Dussel, 2010, Buckingham, 2008, y Southwell, 2013).

Específicamente algunas señalan que la Educación Mediática (EM) es una preparación básica en la sociedad actual (Tyner, 1998; Gutiérrez, 2008). La EM, es de relevancia en tanto fortalece la formación social y cívica de los estudiantes. En este sentido, desde instituciones y organismos internacionales (UNESCO, 2011; Comisión Europea, 2007; IPE-UNESCO, 2006) sugieren que la EM debe integrarse en la educación obligatoria para la formación de ciudadanos críticos. El propósito es favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que se centren tanto en la educación de la recepción del mensaje comunicativo, como en la producción y la emisión crítica y creativa, colectiva y dialógica, consciente y emocional. En este sentido, en las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) formuladas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) junto con la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación se estableció como necesario incorporar la EM en las prioridades para la enseñanza obligatoria.

La Educación Mediática reconoce el papel fundamental de la información y los medios de comunicación en nuestra vida diaria, son parte central de la libertad de expresión y de información; facultan a los ciudadanos a comprender las funciones de los medios de comunicación y de información, a evaluar críticamente los contenidos y a tomar decisiones fundadas como usuarios y productores de información y contenido mediático.

La UNESCO (2011) propone cinco premisas básicas para llevar a cabo la formación en medios. La primera refiere a que todos los medios son igual de importantes. La información, la comunicación, las bibliotecas, los medios de comunicación, la tecnología, e Internet, así como otras formas de transmitir y comunicarse son usadas como formas de comunicación para el compromiso de la sociedad civil y el desarrollo sostenible.

Una segunda premisa refiere a que todos somos creadores y transmisores de información. Cada ciudadano es creador de contenido y transmisor de mensajes. Todos deben ser alentados a comunicarse, transmitir sus mensajes y expresarse. La tercera enuncia que la información no es neutral y circula información falsa. Las informaciones, conocimientos y mensajes, no siempre proceden de fuentes independientes y fiables.

Una cuarta premisa advierte que todos tenemos derecho a la información. Cada ciudadano quiere saber y comprender las nuevas informaciones, conocimientos y mensajes, así como poder comunicarse, incluso si no es consciente de ello o admite hacerlo. Sus derechos nunca deben verse comprometidos. Y la última refiere a La importancia de la Educación Mediática a lo largo de la vida. Esta formación no se adquiere de golpe. Es un proceso vivo y una experiencia dinámica, mucho más completa aún cuando incluye conocimientos, habilidades, y aptitudes, así como el acceso, la cobertura, evaluación, asignación, uso, producción, y comunicación del contenido de los medios de comunicación.

Entendiendo el papel de los medios y de la información en la democracia se propone una formación que incluya pensar la preparación para la ciudadanía, la relevancia de la libertad de expresión e información, el acceso a la información para la conformación de un discurso democrático. Comprendiendo los órganos de información pública y la Ética en la Información. Derechos fundamentales establecidos en el Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).

El propósito es que en las propuestas de la educación sistemática se generen espacios para familiarizarse con las funciones de los medios y otros proveedores de información y comprender la importancia que tienen para la ciudadanía y para la toma de decisiones informada. Los resultados de esta formación deberán incluir la habilidad de para identificar, describir y evaluar las funciones del servicio público de los medios y otros proveedores de información en las sociedades democráticas.

Algunos objetivos apuntan a que los estudiantes puedan interpretar la relación entre alfabetización mediática e informacional, ciudadanía y democracia; comprender el pluralismo en los medios y otros proveedores de información como plataformas para el diálogo intercultural y la razón de su importancia; reconocer la relevancia de la independencia editorial, considerar el periodismo como una disciplina de verificación, dentro de la misión del servicio público; registrar la ética en los medios y la información, y ser capaz de identificar si ésta ha sido violada.

BIBLIOGRAFÍA

BUCKINHAM, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la Era de la Cibercultura. Buenos Aires: Ediciones Manantial

COMISIÓN EUROPEA. (2007). Report on the Results of the Public Consultation on Media Literacy. (<http://bit.ly/17HfCKz>) (10-10-2013).

DUSSEL, I. (2010). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela. Disponible en: www.virtualeduca.info/-Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf. Consultado el: 29-05-2011)

GUTIÉRREZ, A. (2008). Educar para los medios en la era digital / Media education in the digital age. Comunicar, 31, 451-456 <http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-03-034>.

IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires (2006). Escuela y Medios. Informes periodísticos para su publicación N° 30 . Buenos Aires: IIPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Disponible en: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/informe30_escuela_y_medios_0.pdf

JENKINS, H. & AL. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media

Educationforthe 21st Century. Disponible en:

www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf Consultado el: 29-06-2011.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2010). Metas educativas 2021.

Documento final. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

SOUTHWELL, M.(2013). La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones. Buenos Aires: Santillana.

TYNER, K. (1998). Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in theAge of Information. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.

UNESCO (2011). Media and InformationLiteracy. CurriculumforTeachers.

(<http://goo.gl/8WRCvz>) (01-09-2013).

.....

* Virginia Saez

*Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas / Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
Universidad de Buenos Aires. CONICET / IICE -UBA. Buenos Aires, Argentina*

Resumen de ponencia

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: REFLEXIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES Y REALIZACIÓN DE MONITOREO DE UNA POLÍTICA PÚBLICA DE EDH EN URUGUAY

*Fernanda Blanco

El derecho a la educación en derechos humanos: Reflexiones sobre la construcción de indicadores y realización de monitoreo de una política pública de EDH en Uruguay

El presente trabajo busca reflexionar en torno al momento en el que se encuentra la implementación de una política pública de Educación en Derechos Humanos en Uruguay, concretamente el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH).

Se apunta a identificar algunos de los desafíos que se presentan para su implementación ya que el PNEDH fue “concebido como una política pública con enfoque de derechos humanos.

Por lo tanto, el derecho a la educación en Derechos Humanos es el punto de partida sobre el que se estructura el plan” (SNEP-CNEDH, 2016: 16-17).

Actualmente el PNEDH constituye principalmente una mirada estratégica que expresa en gran medida una multiplicidad de acciones de Educación en Derechos Humanos (EDH) que se realizan en los diferentes ámbitos de la educación formal y no formal, o de proyectos que, los actores involucrados en la educación, proyectan realizar y que fueron planteados durante el proceso de consulta para genera insumos que permitieran definir el plan.

Sin embargo, se ha constatado que la mayoría de las veces, estas acciones no se visualizan como enmarcadas en el PNEDH, sino como acciones aisladas desarrolladas en ámbitos diversos.

El PNEDH aún no cuenta con un presupuesto propio, si bien muchas de las acciones de EDH que ya se realizan sí tienen una financiación asumida por las instituciones que las implementan, dando cuenta que aún no se asume el PLAN como política pública aprobada por todo el Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo.

Estos aspectos y otros, reflejan que en la realidad, parecería estar ocurriendo un fenómeno extendido en las políticas públicas en general, que es el desarrollo de experiencias puntuales, fragmentadas, sin unidad de mirada estratégica así como una dificultad para discutir políticamente y planificar coordinadamente al definir políticas públicas.

Se considera que esto no es casualidad, sino la expresión de la racionalidad neoliberal, según la cual, el Estado de derecho es el que fija las condiciones para la libre competencia en todos los ámbitos de la vida. Para el neoliberalismo el Estado no debe planificar centralmente ni intervenir sobre la dinámica del mercado y, los individuos y

colectivos, deben convertirse en empresarios.

Cada quien debe definir su plan de negocios y competir por el éxito en el mercado. La desigualdad no es injusta, sino por el contrario, es la expresión de la justicia que distribuye según el éxito en la competencia. Incluso el Estado se fragmenta en una multiplicidad de agencias que compiten por el éxito según un modelo de gerenciamiento empresarial. Esto lleva a que si bien cada agencia gubernamental planifica, lo hace cada una por su lado, compitiendo con las demás, aún cuando esto sea hecho sin asumir su racionalidad pues forma parte de culturas demasiado arraigadas que cuesta vencer aún desde las miradas prograssistas.

Actualmente se corre el riesgo de que la mirada estratégica del PNEDH quede olvidada, como un documento más, que carece de relación con las acciones que se desarrollan. Pero también por ello, hay una oportunidad de construir un proceso que supere esta fragmentación si se logra enmarcar las acciones en el PNEDH y se instala una discusión política sobre la EDH con la perspectiva de evaluar el Plan e institucionalizar los marcos y procedimientos para dar continuidad a una política de EDH.

Se visualizan esfuerzos para que esto ocurra, en tanto desde la Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos (creada por Ley General de Educación 18.437, en Diciembre 2008) se está procurando que los actores institucionales releven y traduzcan sus acciones en curso o las que se planifica desarrollar, a planes operativos. Asimismo, se está trabajando desde esa Comisión para que se definan indicadores de gestión que permitan institucionalizar mecanismos de monitoreo y evaluación, acceso a la información, rendición de cuentas y participación.

Al mismo tiempo, se considera que los indicadores no pueden limitarse a indicadores de gestión. Si entendemos que el PNEDH, en tanto política pública con enfoque de derechos humanos, asume tras el derecho a la EDH su contrapartida, “es decir que tras el derecho hay una obligación correlativa” (SNEP-CNEDH, 2016: 16), es necesario además, establecer indicadores que den cuenta de la realización efectiva o la no realización de los diferentes contenidos del derecho a la EDH. Y también es imprescindible evaluar la capacidad o incapacidad de los funcionamientos institucionales para garantizarlos, en tanto “los indicadores deberán captar el grado de compromiso y capacidad de los gobiernos para traducir lo normativo a la realidad” (Tomasevski, 2004: 343).

Este trabajo se propone analizar los procesos de construcción de un mecanismo de monitoreo, así como de los indicadores que permitan trascender la evaluación de la gestión que cada institución realiza por separado y realizar aportes para que estos procesos constructivos incipientes se realicen con la participación de los actores involucrados en la perspectiva de una discusión política sobre la EDH.

Bibliografía:

Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos, Sistema Nacional de Educación Pública. (2016) Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.

Montevideo. Recuperado de: http://snep.edu.uy/pnedh/wp-content/uploads/sites/23/2013/03/Libro_PNEDH_digital.pdf

Tomasevski, K. (2004) Educación. Indicadores del Derecho a la Educación. En Revista IIDH. Vol 4.

.....

*** Fernanda Blanco**

Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Prof. Juan E. Pivel Devoto - IPES. Montevideo, Uruguay

Resumen de ponencia

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: REFLEXIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES Y REALIZACIÓN DE MONITOREO DE UNA POLÍTICA PÚBLICA DE EDH EN URUGUAY

*Fernanda Blanco

El presente trabajo busca reflexionar en torno al momento en el que se encuentra la implementación de una política pública de Educación en Derechos Humanos en Uruguay, concretamente el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH).

Se apunta a identificar algunos de los desafíos que se presentan para su implementación ya que el PNEDH fue “concebido como una política pública con enfoque de derechos humanos.

Por lo tanto, el derecho a la educación en Derechos Humanos es el punto de partida sobre el que se estructura el plan” (SNEP-CNEDH, 2016: 16-17).

Actualmente el PNEDH constituye principalmente una mirada estratégica que expresa en gran medida una multiplicidad de acciones de Educación en Derechos Humanos (EDH) que se realizan en los diferentes ámbitos de la educación formal y no formal, o de proyectos que, los actores involucrados en la educación, proyectan realizar y que fueron planteados durante el proceso de consulta para genera insumos que permitieran definir el plan.

Sin embargo, se ha constatado que la mayoría de las veces, estas acciones no se visualizan como enmarcadas en el PNEDH, sino como acciones aisladas desarrolladas en ámbitos diversos.

El PNEDH aún no cuenta con un presupuesto propio, si bien muchas de las acciones de EDH que ya se realizan sí tienen una financiación asumida por las instituciones que las implementan, dando cuenta que aún no se asume el PLAN como política pública aprobada por todo el Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo.

Estos aspectos y otros, reflejan que en la realidad, parecería estar ocurriendo un fenómeno extendido en las políticas públicas en general, que es el desarrollo de experiencias puntuales, fragmentadas, sin unidad de mirada estratégica así como una dificultad para discutir políticamente y planificar coordinadamente al definir políticas públicas.

Se considera que esto no es casualidad, sino la expresión de la racionalidad neoliberal, según la cual, el Estado de derecho es el que fija las condiciones para la libre competencia en todos los ámbitos de la vida. Para el neoliberalismo el Estado no debe planificar centralmente ni intervenir sobre la dinámica del mercado y, los individuos y colectivos, deben convertirse en empresarios.

Cada quien debe definir su plan de negocios y competir por el éxito en el mercado. La desigualdad no es injusta, sino por el contrario, es la expresión de la justicia que

distribuye según el éxito en la competencia. Incluso el Estado se fragmenta en una multiplicidad de agencias que compiten por el éxito según un modelo de gerenciamiento empresarial. Esto lleva a que si bien cada agencia gubernamental planifica, lo hace cada una por su lado, compitiendo con las demás, aún cuando esto sea hecho sin asumir su racionalidad pues forma parte de culturas demasiado arraigadas que cuesta vencer aún desde las miradas prograssistas.

Actualmente se corre el riesgo de que la mirada estratégica del PNEDH quede olvidada, como un documento más, que carece de relación con las acciones que se desarrollan. Pero también por ello, hay una oportunidad de construir un proceso que supere esta fragmentación si se logra enmarcar las acciones en el PNEDH y se instala una discusión política sobre la EDH con la perspectiva de evaluar el Plan e institucionalizar los marcos y procedimientos para dar continuidad a una política de EDH.

Se visualizan esfuerzos para que esto ocurra, en tanto desde la Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos (creada por Ley General de Educación 18.437, en Diciembre 2008) se está procurando que los actores institucionales releven y traduzcan sus acciones en curso o las que se planifica desarrollar, a planes operativos. Asimismo, se está trabajando desde esa Comisión para que se definan indicadores de gestión que permitan institucionalizar mecanismos de monitoreo y evaluación, acceso a la información, rendición de cuentas y participación.

Al mismo tiempo, se considera que los indicadores no pueden limitarse a indicadores de gestión. Si entendemos que el PNEDH, en tanto política pública con enfoque de derechos humanos, asume tras el derecho a la EDH su contrapartida, “es decir que tras el derecho hay una obligación correlativa” (SNEP-CNEDH, 2016: 16), es necesario además, establecer indicadores que den cuenta de la realización efectiva o la no realización de los diferentes contenidos del derecho a la EDH. Y también es imprescindible evaluar la capacidad o incapacidad de los funcionamientos institucionales para garantizarlos, en tanto “los indicadores deberán captar el grado de compromiso y capacidad de los gobiernos para traducir lo normativo a la realidad” (Tomasevski, 2004: 343).

Este trabajo se propone analizar los procesos de construcción de un mecanismo de monitoreo, así como de los indicadores que permitan trascender la evaluación de la gestión que cada institución realiza por separado y realizar aportes para que estos procesos constructivos incipientes se realicen con la participación de los actores involucrados en la perspectiva de una discusión política sobre la EDH.

Bibliografía:

Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos, Sistema Nacional de Educación Pública. (2016) Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.

Montevideo. Recuperado de: http://snepe.edu.uy/pnedh/wp-content/uploads/sites/23/2013/03/Libro_PNEDH_digital.pdf

Tomasevski, K. (2004) Educación. Indicadores del Derecho a la Educación. En Revista IIDH. Vol 4.

.....

*** Fernanda Blanco**

Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Prof. Juan E. Pivel Devoto - IPES. Montevideo, Uruguay

Resumen de ponencia

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA COLOMBIANA

*Faustino Peña

La ponencia el derecho a la educación en la escuela colombiana se desarrolla a partir de tres aspectos fundamentales: primero, los aspectos a través de los cuales se materializa; segundo, el debate contemporáneo sobre el derecho a la educación y su estrecha relación con la justicia social; y, tercero, estado de desarrollo en Colombia.

El derecho a la educación en la Escuela se materializa a través de aspectos centrales, direccionadores y concretos como: acceso, permanencia y graduación -de todas las poblaciones-; capacidad del currículo de ser incluyente (MEN, 2013); evaluación formativa; políticas educativas orientadas a disminuir las desigualdades (Peña, 2013); como factor de equidad social (Tedesco, 2000; Gómez, 1999) calidad de la educación sin importar el estrato social (García y otros, 2013), calidad de la educación no reducida al aprendizaje; formación de maestros para sacar adelante el país, conjuntamente con las demás instituciones y actores (Soler, Martínez y Peña, 2018); trato digno a todos los actores educativos -profesores, estudiantes, directivos, funcionarios, padres de familia- (Martínez, Soler y Peña, 2015); inclusión de todos los actores. El derecho a la educación se materializa a través de la conjunción y mutua dependencia con la justicia social o siguiendo a Fraser (2008) a partir de colocar en juego articuladamente las dimensiones de la justicia social, esto es, redistribución, reconocimiento y participación.

El debate contemporáneo sobre el derecho a la educación está ligado a la justicia social. Al relacionar derecho a la educación y justicia social puede surgir lo que Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) denominan justicia educativa dirigida a posicionar a los sectores populares en el centro del sistema educativo “la justicia educativa obliga a privilegiar la igualdad y el reconocimiento de las singularidades culturales y sociales. En términos prácticos, ella obliga a elegir entre el centralismo y la autonomía de las escuelas. La justicia obliga también a elegir entre la defensa de una cultura común y la formación de una élite forzosamente restringida, entre la escuela para todos y la meritocracia” (Dubet, 2011, p.9). Desde diferentes posturas se puede intuir que lo que pase en las escuelas para disminuir las injusticias sociales y culturales es fundamental siempre y cuando no se pierda de vista lo educativo; es decir, si se le hace caso a la cantidad de discursos que señalan la importancia de la educación para transformar la sociedad (Delors, 1996; Aldana y otros, 1996; Tedesco, 2000; Plan Decenal de Educación 1996-2005; Dubet, 2011; Plan Decenal de Educación 2006-2015; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) no se debe dejar de lado que la sociedad se transforma con educación de calidad lo cual significa educación con justicia social; en esta perspectiva, la educación que las sociedades brinden a las nuevas generaciones

debe estar ligada por un lado, a conocimientos, saberes, prácticas y experiencias que posibilite a sujetos y grupos sociales constituirse y potenciarse y por el otro, a una estructura ligada a movilidad social, empleo, oportunidades, en fin, que recompense el esfuerzo educativo y las trayectorias “mantiene Rawls, la probabilidad de adquirir conocimiento no debiera depender de la posición de clase y el sistema escolar público debería estar diseñado para superar dichas barreras” (Bolívar, 2012, p.13).

Dentro de este panorama, el ideal ilustrado y moderno de igualdad de oportunidades es fuertemente cuestionado (Dubet, 2005; Bolívar, 2012) por irreal en sus concepciones y por imposible en la práctica. Ideal que va asociado al de igualdad y que ha derivado en cuestionamiento como los de Bobbio (1993) igualdad entre quiénes y en qué “el derecho a la educación está vinculado, como universalización, al paradigma de la igualdad; por su parte, asegurar el éxito educativo para todos se asocia al paradigma de la equidad” (Bolívar, 2012, p.13). La dificultad radica en que la igualdad tendría que partir de un mismo origen social lo cual no es posible lo que conlleva a que si a individuos de origen social se les da el mismo tratamiento, uno de ellos llevará ventajas por la posición de la que parten, situación que también sucede cuando se escoge de acuerdo al mérito en cuanto adquirirlo ha conllevado diferentes esfuerzos.

Se ha señalado la importancia de los maestros -y de la formación de maestros- para desarrollar el derecho a la educación (Torres, 2005; Soler, Martínez y Peña, 2018). Además del interés de los docentes por realizar proyectos ligados a procesos ambientales, sociales y culturales, resulta fundamental el trabajo en prácticas sobre el reconocimiento propio y del Otro, respeto, atención a la diferencia y la convivencia en tanto se trata de acciones encaminadas a la cotidianidad que los seres humanos viven en las instituciones y grupos socioculturales. Acciones que connotan la constitución de los maestros en sujetos políticos y, por tanto, con responsabilidad social promoviendo y defendiendo la participación de todos los actores esto es, prácticas educativas con justicia social. La idea fundamental es que la justicia social y por tanto el derecho a la educación transversalice el trabajo de la institución escolar (proyectos, decisiones, cotidianidades, interacciones) y en ese camino vincule a la familia y exija al Estado (Peña, y Soler, 2015).

Justicia educativa, igualdad, reconocimiento de las singularidades culturales y sociales; centralismo y autonomía de las escuelas, defensa de una cultura común, escuela para todos, colocar en entredicho la meritocracia, importancia de la educación para transformar la sociedad, papel de la sociedad en la transformación de la educación, igualdad de oportunidades, importancia de los maestros -y de la formación de maestros- y, constitución de los maestros en sujetos políticos dan cuenta de la interceptación y necesaria articulación de justicia social y derecho a la educación; la educación no es responsabilidad únicamente de la escuela, la educación es social y, por lo tanto, no se trata de reducirla a aspectos de justicia como normas, normatividad oficial, políticas educativas o a la ejecución y desarrollo de los planes de estudio, currículo y evaluación entre otros.

El balance del desarrollo de la educación en Colombia destaca los siguientes aspectos:
. Se ha mejorado en garantizar el acceso sobretodo hasta básica secundaria (diez

grados) pero no el acceso a una educación de calidad para todos y en cierta forma, nublados u obnubilados por el acceso a los aprendizajes y no a las capacidades y formación.

- . El acceso, permanencia y graduación se da de manera diferencial según poblaciones y clase social.

- . Las políticas educativas se han centrado en la cobertura y no en la calidad.

- . La cobertura está diferenciada por municipios, sectores -oficial, no oficial- sectores geográficos, estratos y niveles educativos; de la misma forma, no cubre el conjunto de la población colombiana y los faltantes son de los sectores más desfavorecidos - poblaciones diversas y de las zonas alejadas de los grandes centros urbanos-.

- . Las acciones pensadas para tratar transitoriamente problemáticas de sectores, poblaciones o individuos -acciones afirmativas- se han vuelto permanentes con las problemáticas que ello entraña dada la incapacidad de las instituciones por generar políticas robustas y consistentes para todos y no diferenciadoras.

- . Las poblaciones minoritarias sólo recientemente empiezan a tener asistencia integral en cuanto políticas diseñadas para ellas y protección educativa y social. En este sentido, es largo el trecho que las separa de la igualdad y equidad. El hecho que surjan políticas para tantas poblaciones (étnicas -indígenas, afrocolombianos, rom-, desplazados, víctimas de la violencia, de frontera, para excombatientes, en situación de discapacidad -sordos, ciegos, sordo-ciegos) da cuenta de la ausencia histórica del Estado para proteger a la población en su conjunto y para garantizar el derecho a la educación como lo señaló la Constitución Política de 1991 -27 años de política que muestra avances, pero al igual vaivenes y desaciertos-.

- . Surgen nuevas desigualdades educativas (becas-crédito para unos pocos en lugar de financiación para todos; disminución de recursos a las instituciones oficiales; apoyo a las instituciones no oficiales; calidad de la educación de acuerdo al estrato social; jornada única en los niveles inicial, primaria, secundaria y media desarrollada en medio de grandes inconsistencias presupuestales y de organización; políticas que no reconocen los contextos y la diversidad cultural.

- . La educación genera poca movilidad social y se ha convertido en una carrera de obstáculos. Las trayectorias no se ven favorecidas por la mayor escolarización (salarios de enganche y salarios en general bajos, poco reconocimiento profesional, baja promoción de la participación de los profesionales).

- . La escuela no es aprovechada por el Estado para transformar la estructura social.

- . El derecho a la educación en Colombia también se ve afectado por nuevas generaciones que no encuentran en la educación motivación no por la calidad de ésta o las oportunidades que ofrece sino porque los atrae proyectos ligados a la sociedad de consumo (cantantes, dj, actores, modelos, presentadores de medios de comunicación). El conocimiento y el saber escolar los atrae poco y por ello, desarrollan estrategias para hacerse poco visibles, que les permita acceder al título profesional, puerta de entrada a reconocimientos y comodidades (Peña, 2013). Aquí, el utilitarista es el estudiante y hace objeto de éste a todo el sistema.

El derecho a la educación, es un derecho totalizador, articulador, democrático, participativo y reconocedor que se encuentra en el camino de la inclusión, de la constitución de una educación y un Estado diferentes en donde prime la justicia social, por lo tanto, no soporta reduccionismos, mínimos y parcialidades.

.....

*** Faustino Peña**

Departamento de Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades. Universidad Pedagógica Nacional - DCS/UPN. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

EL DESAFÍO DE EDUCAR EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD: UN VIAJE POR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LATINOAMÉRICA.

*Pablo Daniel Garcia

El presente trabajo presenta los resultados de mi tesis doctoral en el marco del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación de la UNTREF/UNLA/UNSAM y pone su foco de análisis en las estrategias para la mejora de las trayectorias escolares de los jóvenes en las escuelas secundarias de Latinoamérica que trabajan en un contexto de alta vulnerabilidad social. El Derecho a la Educación ha sido proclamado en cientos de declaraciones que decenas de autoridades políticas y funcionarios de una amplia mayoría de los países del mundo se han comprometido a hacer cumplir. También su cumplimiento ha sido recomendado por un sinnúmero de especialistas en política educativa en cuanto congreso o reunión académica se ha desarrollado en las últimas décadas en la región y en el mundo. Sin embargo, su universalización aún no se ha concretado y queda mucho por hacer, sobre todo en lo que respecta a la educación media. A pesar de los enormes avances logrados en la extensión de los sistemas educativos en Latinoamérica, resulta evidente la persistencia de sociedades marcadas por la desigualdad educativa y los núcleos de exclusión. No todos los niños y jóvenes pueden acceder a la escuela, menos aún son quienes logran los aprendizajes indispensables y todavía menos aún son quienes logran concluir la educación media. Este trabajo pone su foco de análisis en las estrategias que se desarrollan en las escuelas de nivel medio de Latinoamérica que trabajan en contextos de vulnerabilidad social para mejorar la trayectoria escolar real de sus estudiantes. La propuesta de investigación fue mapear, analizar y buscar comprender las intervenciones con las que directores y profesores logran romper con el funcionamiento excluyente de los sistemas educativos. La investigación realizada se basó en una lógica cualitativa de trabajo. Metodológicamente se utilizó el denominado Método Comparativo Constante para la construcción de categorías analíticas. La puesta en marcha de este trabajo implicó un largo viaje para visitar 38 escuelas en 7 países diferentes (Argentina, Chile, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Perú y Ecuador). No se trató de un estudio en profundidad de cada institución elegida sino que la investigación realizada buscó cartografiar el trabajo de múltiples instituciones de la región a partir de entrevistas a directivos y docentes en relación a las estrategias para la mejora de las trayectorias escolares de los estudiantes que provienen de contextos vulnerables. El marco teórico en el que se apoya la tesis se basa en una revisión de categorías conceptuales que permiten pensar los procesos de exclusión en la sociedad contemporánea, los procesos de fragmentación y desafiación y las experiencias que los actores construyen a partir de su paso por instituciones educativas. Se retoman algunas ideas de los aportes teóricos de Robert Castel, Pierre Bourdieu, Loïc Wacquant y François Dubet, entre otros. Se analiza la categoría de exclusión educativa, la superación de la idea de fracaso escolar

como responsabilidad de los estudiantes, las nuevas formas de manifestación de la exclusión en la escuela, así como los conceptos de trayectoria escolar y experiencia escolar, fundamentales para el desarrollo del análisis posterior. Además, para enmarcar el trabajo de campo se presentan algunas especificidades de la legislación educativa en la región, la configuración de los sistemas educativos -con especial énfasis en el nivel medio- y el avance de la obligatoriedad escolar así como datos demográficos de la región, datos sobre pobreza e indigencia, ingreso temprano al mercado de trabajo, nichos de desigualdad educativa, datos sobre repitencia y deserción en el nivel secundario en escala regional y sobre excluidos del sistema. El análisis se presenta dividido en tres partes: la primera, muestra una síntesis de las principales tendencias que se pueden identificar como resultado del trabajo de campo para pensar la situación de los jóvenes y adolescentes que asisten a las escuelas secundarias ubicadas en contextos de vulnerabilidad. La segunda parte del análisis, presenta el mapeo realizado de estrategias para la mejora de las trayectorias escolares. La última parte del análisis presenta un análisis que busca describir el modo en que en cada país visitado se combinan las intervenciones para fortalecer las trayectorias escolares. Se avanza así en algunas cuestiones analíticas de las intervenciones así como en un análisis político-contextual de las mismas. Las conclusiones buscan sintetizar las respuestas logradas a las preguntas que orientaron la investigación así como avanzar propositivamente en algunos lineamientos a considerar (tanto en términos del sistema educativo en general, como de la gestión institucional en particular) para la mejora de las trayectorias escolares reales de los estudiantes de escuelas de nivel medio que trabajan en contextos de vulnerabilidad.

.....

*** Pablo Daniel Garcia**

Secretaría Académica. Universidad Nacional de Tres de Febrero - SA-UNTREF. Caseros, Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

EL DISCURSO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN EL NIVEL SUPERIOR EN LA PROVINCIA DE LA PAMPA.

*Lisandro Hormaeche

La ponencia que presentamos forma parte de las investigaciones que se desarrollan en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa en el marco del proyecto Políticas educativas, discursos y prácticas institucionales para la inclusión educativa en la Provincia de La Pampa. El mismo tiene como eje central la preocupación acerca del discurso de la inclusión educativa en los distintos niveles del sistema educativo provincial tomando como referencia el marco legal nacional y jurisdiccional a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26206 y la Ley de Educación Provincial Nº 2511. Estos cambios normativos del sistema educativo son acompañados por otras iniciativas tales como la Asignación Universal por Hijo, el Programa Conectar Igualdad, la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, la Ley Nacional de Salud Reproductiva, el Programa Progresar que, en líneas generales, instalan a las infancias y juventudes en un lugar central de las políticas públicas en nuestro país. A esto se suma además la aparición de nuevos organismos en la órbita del Estado como es el caso de la creación en el año 2007 por la Ley 26.227 del Consejo Federal de Juventud en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

En la cotidianeidad de las instituciones educativas se advierte un conjunto de problemas referidos a la escolarización de los niños, niñas y jóvenes que intentan ser abordados desde el Estado con la implementación de distintas acciones (como por ejemplo programas y planes producidos por los ministerios de educación de nación o provincia) que se enmarcan en la retórica de la inclusión educativa.

Analizar las articulaciones entre las políticas denominadas de inclusión educativa y los escenarios concretos donde esas políticas se traducen en acciones es uno de los intereses que nuclea el conjunto de preocupaciones y preguntas que dan lugar a este proyecto de investigación. En este sentido, y siguiendo a Claudia Jacinto (2010), es necesario profundizar los “procesos complejos y multidimensionales que implican miradas sistémicas sobre las políticas: tanto las relaciones entre discurso, y la acción (en los niveles central, local, institucional), como las formas en que las políticas son recreadas en las instituciones educativas por los actores concretos que las llevan adelante en las escuelas” (las cursivas pertenecen al original) (2010, p. 305).

El ingreso y la permanencia de los jóvenes en la escuela constituyen en la Argentina y otros países de la región, una preocupación importante para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones políticas orientadas a la atención de estos sujetos; ya que supone la creación de propuestas que propicien transformaciones en la organización, la cultura escolar, el currículum, la formación y el trabajo de los profesionales de la educación, con el objetivo de tornarlos equitativos y así lograr

desnaturalizar la exclusión (Bersanelli, 2008; Kravetz, 2012; Ziegler 2010).

En líneas generales, es posible advertir, que la implementación de diversos Programas y/o Planes por parte del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa o del Ministerio de Educación de la Nación, adquiere notas significativas según la formación de los directivos, la puesta en marcha de los proyectos educativos, las historias institucionales, las tradiciones pedagógicas de los docentes, las condiciones laborales de los docentes, entre otras.

Desde el encuadre teórico que adoptamos, las contribuciones de Stephen Ball (2002) advierten sobre la relevancia de analizar no sólo el texto de las políticas sino también los efectos que propugnan en su traducción en la práctica. Dado que las políticas se ponen en acto en las instituciones específicas, lo que acontece es producto de las múltiples interacciones que realizan los actores en el marco de determinadas condiciones.

En reiteradas ocasiones, hemos observado cómo los directivos de las instituciones sienten como una “sobrecarga” la concreción de determinados Planes y/o Programas por sus requisitos administrativos - burocráticos. En consecuencia, lejos de colaborar en la mejora de las instituciones y sus prácticas, pasa a engrosar la lista de sus múltiples funciones. La implementación de los Programas y/o Planes va más allá de las prescripciones normativas y, por ello, impactan diferencialmente en las trayectorias educativas de los estudiantes. Aunque existen varios Programas y/o Planes vigentes en la actualidad, optamos, como se describe en apartados anteriores, por el estudio de programas que, aunque están dirigidos para niveles educativos distintos, se encuadran en lo que se denominan las políticas para la inclusión educativa en el período 2006-2016.

La retórica de la inclusión es el denominador común de varias de las políticas educativas que se desarrollan en nuestro país en el arco temporal 2006-2016. Sin embargo, planteamos como supuesto que los alcances del tópico “inclusión” adquieren matices según los niveles educativos donde se concretan y los sujetos que participan en dichos procesos. Estos matices devienen no sólo de cómo se construye discursivamente el tópico “inclusión” en distintos discursos (de los documentos oficiales y las propuestas institucionales), sino también de las capacidades de la jurisdicción y sus modos de acción como mediadores de las políticas educativas. Si bien los Programas y/o Planes elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación prevén ciertas reformulaciones jurisdiccionales en el caso de la provincia de La Pampa son los directores de las instituciones educativas quienes son vistos como “depositarios” de la puesta en marcha de este tipo de iniciativas. En varias ocasiones, los directivos deciden, casi de manera aislada, cómo implementar estos Programas y/o Planes y, de esa forma, restringen las posibilidades de los mismos. Ante estas cuestiones, hemos definido como hipótesis inicial de trabajo que los Planes y/o Programas son adaptados a las necesidades de las instituciones según el diagnóstico de problemas que tiene el director con bajos niveles de participación de otros integrantes de la comunidad educativa. Es así como iniciativas que podrían transformar, mejorar y redundar en beneficios para las trayectorias de los estudiantes son utilizados como solución transitoria a problemas definidos de modo fragmentada y/o sesgada.

Algunas de las preguntas que guiaron esta ponencia fueron: ¿cómo se construyen en los documentos de los Programas los problemas?; ¿Cuáles son las interpretaciones que

realizan los distintos actores del sistema de los documentos que circulan en los ámbitos jurisdiccional e institucional (coordinadores, equipos técnicos, directores, docentes, estudiantes, entre otros); ¿Cuáles son las mediaciones entre las instancias del nivel macro (que elaboran las políticas educativas) y el nivel micro (las instituciones donde se concretan)? En el caso de esta presentación se abordó el trabajo con casos de Planes de Trabajo Institucionales para Institutos Superiores de Formación Docente correspondientes a la convocatoria 2015 en la provincia de La Pampa.

En la Argentina, la formación de docentes tiene una extensa historia en la que se reconocen distintas tradiciones pedagógicas que han moldeado y modelado la educación de los distintos niveles del sistema. Desde el año 2007, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) el subsistema formador adquiere una relevancia en el conjunto del sistema educativo nacional en el marco de un conjunto de definiciones de políticas educativas. En el campo de la investigación educativa, el nivel superior como ámbito de la formación de profesores ha promovido el desarrollo de múltiples aportes pero, en su mayoría, circunscriptos al sistema de educación superior universitario. Es decir, pareciera que el Nivel Superior no universitario es considerado por los y las investigadoras con menor relevancia o implicancia en el conjunto de la educación de nuestro país. En el marco del Plan de Mediano Plazo 2007-2008 explicitado en la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 23/07 (capítulo 3) el INFD instala una línea de asistencia técnica y financiera en los Institutos Superiores de Formación Docente a través de los Proyectos de Mejora Institucional (a partir de 2015 pasan a denominarse Planes de Trabajo Institucional). Los objetivos que se propusieron para esta línea se vinculan a los diagnósticos realizados por el propio INFD e incluso de algunos informes anteriores vinculados con la creación misma de dicho organismo. Estos objetivos, incluidos en los procesos de construcción de los presupuestos jurisdiccionales en el marco de los acuerdos establecidos en la Mesa Federal de Directores de Educación Superior, básicamente se podrían sintetizar en la necesidad de dotar de equipamiento tecnológico, multimedia, bibliográfico y de laboratorio además de asegurar un espacio de reflexión pedagógica sobre la propia práctica que permitiera a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) trabajar sobre los aspectos que fueron priorizados como debilidades y que debían atenderse en un corto o mediano plazo para mejorarse. En línea con lo anterior, en esta ponencia analizaremos la gestión por proyectos como un modo de regulación del sistema en el nivel superior no universitario y, para ello, abordaremos cuatro PTI que pertenecen a Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de La Pampa. Son todos de gestión estatal por lo que están totalmente subvencionados por el Estado Provincial en lo que refiere a pago de sueldos de las plantas funcionales, gastos de funcionamiento e inclusión en las definiciones de políticas específicas del nivel superior.

.....

* Lisandro Hormaeche

Universidad Nacional de La Pampa UNLPam. General Pico, Argentina

Resumen de ponencia

EL ESPAÑOL COMO LENGUA NACIONAL EN EL PROCESO DE CREACIÓN DE LOS LICEOS DEPARTAMENTALES EN URUGUAY (1912)

*María Cecilia Manziona Patrón

Esta ponencia trata la enseñanza de español en educación secundaria oficial en el período 1911-1915, tomando como referencia el plan de estudios de 1912, perteneciente al comienzo del proceso de extensión de la educación secundaria pública en Uruguay.

En el marco de los Estados nacionales, la lengua ha sido un factor fundamental en la consolidación de la nacionalidad, por lo que las políticas lingüísticas homogeneizadoras que se relacionan ideológicamente con el purismo y el nacionalismo encuentran un espacio privilegiado. Tanto la administración como el sistema educativo son potentes agentes planificadores que, vinculados con el poder, promueven las ideologías homogeneizantes, cuya visibilización depende del contexto histórico en que se inscriben.

La segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez (1911-1915) prolongó la política de fortalecimiento del Estado y de impulso de un modelo de desarrollo urbano e industrial, coincidentemente con importantes flujos inmigratorios europeos. Además del robustecimiento partidario y del comienzo de la militancia sindical, se destacó la legislación de índole social, sobre todo, la relacionada con la enseñanza, lo que garantizó el sistema democrático. Entre las políticas educativas implementadas en este período, se encuentran la fundación de la Escuela de Enseñanza Industrial (1915) y la extensión de la educación secundaria pública (1912) que implicaba la creación de un liceo público en cada uno de las dieciocho capitales departamentales fuera de Montevideo. Especialmente esta medida del gobierno de Batlle y Ordóñez tenía dos objetivos: instruir y educar a toda la población. La intención de homogeneizar la educación secundaria pública apuntaba a que se abarcara a toda la población del país que egresaba de la educación primaria y que no solo se atendiera a la población de los colegios particulares. Sin dudas, el gobierno preveía las consecuencias sociales, culturales y políticas de la iniciativa.

La Ley Nº 3939 del 5 de enero de 1912 estableció la extensión de la educación secundaria pública en todo el territorio nacional, lo que significó la incorporación de la mujeres del interior del país a la educación secundaria mixta; también, en Montevideo, en ese mismo año se creó la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres, para fomentar la integración de las mujeres a los estudios secundarios públicos. A pesar de la vocación generalizadora del Presidente Batlle y Ordóñez, recién en 1916 se instituyó la gratuidad de la educación secundaria durante la presidencia de Feliciano Viera, la implementación de la obligatoriedad se establecería recién en la Constitución de 1967 y la formación de docentes específicos para la educación secundaria se instrumentaría con serias dificultades en 1950.

Con ello, la enseñanza de español como asignatura específica del currículum común a todos los liceos oficiales, Idioma Castellano, materializó el segundo hito más importante desde el punto de vista lingüístico y educativo desde la aprobación de la Ley de Educación Común N° 1350 de 1877, impulsada por José Pedro Varela durante el gobierno dictatorial del coronel Lorenzo Latorre que había previsto la obligatoriedad, la gratuidad y la formación de maestros. Evidentemente, la generalización de la educación secundaria no tuvo el mismo impacto que la de educación secundaria por las diferencias de instrumentación de uno y otro proceso.

La asignatura Idioma Castellano del Plan de 1912 se implementó en los tres primeros años de educación secundaria con una orientación claramente correctiva y haciendo hincapié en la literatura de España como modelo idiomático y la literatura americana como introducción a los estudios literarios del tramo preparatorio de la Universidad. Este ideal de lengua literaria, sobre todo de España, en detrimento de otras variedades de lengua, fue base en la construcción y la consolidación de la nacionalidad uruguaya. La asignatura Idioma Castellano tomó el libro Introducción al estudio del Idioma Castellano. Compendio de la Gramática Razonada (1911) y el Compendio de la Gramática Razonada (1913) de Francisco Gámez Marín, un inmigrante español que ocupaba por concurso las cátedras de Latín y de Gramática Castellana, desde los primeros años del siglo XX.

Con todo, a partir de 1912 la extensión de la educación secundaria pública uruguaya reafirmó el español como la lengua nacional.

.....

*** María Cecilia Manzione Patrón**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República - FHCE/UDELAR. Montevideo, Uruguay

Resumen de ponencia

EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN URUGUAY: LA EXPANSIÓN TERRITORIAL COMO VÍA HACIA UNA UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO.

*Margarita Heinzen

Desde 2007 a 2014 la Universidad de la República recorrió una línea estratégica de desarrollo hacia contextos alejados de los centros académicos, con el objetivo de contribuir a la democratización de la educación superior. Esta estrategia parte de una concepción de universidad para el desarrollo (Arocena y Sutz, 2016) y se apoya en la construcción de una nueva institucionalidad, los Centros Universitarios Regionales (CENUR), que se crearon en tres zonas del país, y cuyos componentes principales fueron: i) los Programas de Enseñanza Terciaria (PRET), pensados como planes de desarrollo universitario y ii) los Polos de Desarrollo (PDU), entendidos como grupos docentes de alta dedicación convocados para desarrollar enseñanza de grado y posgrado, investigación y extensión en torno a ejes temáticos pertinentes a cada región. Los tres CENURs se instalaron en las zonas Este, Noreste y Litoral oeste del país (CDC ; 2007). Los dos últimos se conformaron por la regionalización de sedes ya existentes, en tanto que el de la región Este fue creado a instancias de estas políticas. En el Litoral, la Udelar, ha tenido presencia desde la década del 50 con cursos de Enfermería y Derecho en Salto, a través de una modalidad de docentes viajeros y desde 1963 en Paysandú, con el traslado de servicios del área agraria con radicación de docentes que realizaban las tres funciones. En Rivera y Tacuarembó por su parte, la instalación fue a través de la extensión y vinculación con actores sociales y productivos de la zona y hasta el momento no se ha conformado el CENUR.

Según Arocena y Sutz (2016) la Universidad para el Desarrollo, abrevia en la tradición centenaria de la institución y amalgama la concepción humboltiana de la práctica conjunta de la enseñanza y la investigación, con el legado de la reforma de Córdoba de la extensión y la realización de otras actividades en el medio, como tercera misión. Esto implica tres líneas de desarrollo: i) la generalización de la educación avanzada y permanente; ii) la creación original socialmente valiosa y iii) la solución de problemas colectivos, que prioricen los sectores más postergados, a través de colaboración y relación con otros actores de la sociedad.

Dentro de la estrategia llevada adelante por la Udelar, tanto en la propuesta de formulación de PRET (CDC 2007) como en la instalación de los PDU (CDC, 2009), se expresa un enfoque de trabajo colaborativo que reúna “en distintas regiones los esfuerzos de las instituciones educativas públicas, de otras instituciones públicas y actores de la sociedad civil” (2) y que atenderá específicamente las necesidades, expectativas y posibilidades de cada región (2)” (CDC, 2007). Para llevarlo adelante se optó por la creación de núcleos académicos o grupos PDU como elemento de política activa para transformar la universidad y aportar al desarrollo de las regiones. El antecedente de la Udelar de creación de masa crítica en el interior del país se

encuentra en el modelo EEMAC (Estación Experimental M. A. Cassinoni), en el que se apostó a la radicación de docentes con alta dedicación y sólida formación académica. Los reportes (Jung, 2012) indican que cinco años más tarde a su inauguración, la plantilla docente se había multiplicado por seis y la mitad de los docentes contaba con estudios de posgrado. También funcionaba un servicio de extensión orientado a establecer un contacto directo con “el medio circundante” (sic) que incorporó, entre otros programas y líneas de acción, la modalidad de realizar ensayos experimentales en los predios de los productores. Por otro lado, en Salto, se priorizó la función de enseñanza, dando respuesta a las demandas locales, lo que se realizó durante años con docentes viajeros que venían desde Montevideo.

Si bien existen trabajos que han estudiado los grupos de investigación desde su contribución al conocimiento y su capacidad para generar masa crítica, no los hay que los estudien como herramienta para la construcción de una nueva institucionalidad que se vincule con sus regiones a través de las tres funciones. Esto supone una concepción de universidad para el desarrollo en que la enseñanza se realiza en conjunto con la investigación, insertas en las comunidades donde se instalan y trabajan de cara a los problemas regionales. Arocena y col. (2013) sostienen que las agendas de investigación son el mejor indicador del verdadero rol de la universidad en la sociedad. Qué se investiga y qué no se investiga refleja una compleja red de intereses y voces, tanto provenientes del interior de la universidad como del mundo exterior.

Este trabajo propone discutir los aportes de la política de desarrollo de la universidad en el interior, a través del análisis de los indicadores de acceso a la educación superior en las sedes del interior, las agendas de investigación de los grupos PDU radicados, su colaboración en actividades de enseñanza y las actividades de extensión y de relacionamiento con el medio que se desprenden de sus agendas. El problema de investigación conlleva dos dimensiones que se vinculan a nivel del análisis: una institucional que se expresa en lo incluido en las resoluciones del CDC y la CCI de 2007 a 2014 y una académica (producción de los grupos seleccionados, sus actividades académicas y sus relaciones). Se realiza análisis documental de la información institucional disponible (Resoluciones del CDC y CCI y documentos del Rectorado) y de los informes semestrales presentados por los grupos PDU a la CCI y anuales de las sedes universitarias en el interior al CDC. Esta discusión es parte de una tesis de doctorado en curso en FLACSO Argentina.

2. Referencias

- Arocena, R y Sutz, J. 2016. UNIVERSIDADES PARA EL DESARROLLO. FORO CILAC 2016. UNESCO. 16p. Disponible en:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/PolicyPapersCILAC-UnivParaDesarrollo.pdf>
- Arocena, R. ; Göransson, B.; Sutz, J. 2013. Universities and Higher Education in Development. Ch 34:1-47. Disponible en :
http://www.developmentideas.info/website/wp-content/uploads/Ch34_Universities_HigherEducation_Arocena_et_al_2013.pdf
- Jung, M. Eugenia. 2012. Antecedentes históricos de la Universidad en el interior del país 1906-1973. Cronología y selección documental. Vol. I. Archivo General de la Universidad (AGU). Comisión Coordinadora del Interior (CCI).

.....

*** Margarita Heinzen**

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Programa Argentina - FLACSO . Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

EL VALOR ECONÓMICO DE LAS PERSONAS EN PARAGUAY: REALIDAD Y UTOPIA

*Matías Denis

Dice el dicho que “en esta vida todo tiene precio”. Lo que no queda claro -y ahora menos- es quién y cómo se asignan estos valores. Por ejemplo, en cuestiones personales, cada persona asigna un valor más alto a las personas que más afecto siente por ellas, al igual que valora menos a quienes menos afecto siente. Estamos ante una relación de variabilidad directamente proporcional a partir de la percepción de sentimientos. Sin embargo, respecto a otras variables, nos encontramos con algunas relaciones de variabilidad que no tienen respuesta más allá de lo impuesto culturalmente de manera poco -o nada- equitativa -aunque fuera una “convención social”-, como es el caso de las diversas divisiones del trabajo en el interior de las familias, las cuales se fundamentan, según Becker (1987:30) “en las diferencias biológicas (♀), diversidad de la experiencia y (♂) las inversiones en capital humano”. Por eso, esta tarea pretende identificar los conceptos clave mediante los cuales se asigna el valor económico de las personas en Paraguay y, a su vez, ofrecer algunas claves que atender de cara a favorecer el progreso social de toda la nación.

Para empezar, el problema de inequidad se manifiesta en el campo de la educación y, por extensión, en el campo profesional-laboral, mediante diversas expresiones como los grados de formación a los que se llega por ser de un sexo u otro, la concepción de la propia vida con unas metas u otras y al poder adquisitivo, el contexto, la dependencia y la prosperidad.

En el caso de Paraguay, según Escauriza (2014:10) a pesar una reducción de brechas en todos los ámbitos entre hombres y mujeres, “persiste una diferencia entre los ingresos y las condiciones de trabajo en general de hombres y mujeres”, más aún “para las mujeres que ocupan la jefatura de hogar, estadística que va en aumento” por la cual “se ven forzadas a interrumpir su formación con inciertas posibilidades de retomar los estudios”. A ello, hay que sumarle la “alta tasa de embarazo adolescente”, la cual, además de interrumpir los estudios, sitúa a las mujeres en el desarrollo menor de habilidades y especialización, lo que lleva a un peor acceso a la información y a una red personal reducida entre otros.

A partir de los datos que se recogen en las investigaciones de Alfonzo (2000) y Escauriza (2014), se demuestra que varias de las ideas preconcebidas que tenemos las personas son erróneas, las cuales vamos a englobar en una idea macro: una inversión eficiente acotada a los contextos y en el colectivo mujer supondría eficacia en el campo económico y, por ende, en la mejora de la calidad de vida.

Como demuestran los datos de estos investigadores, el cumplimiento de las distintas etapas académicas -básica, media y superior- no siempre reporta beneficio a nivel ingresos ya que influye el área de localización -urbe o rural-. Frente a esta primera diferencia, tal y como manifiestan en alguna ocasión las autorías, el Estado debería

centrarse en contextualizar la educación de cara a favorecer la experiencia necesaria en cuanto a conocimientos teóricos y prácticos que se ajusten a la realidad de las colectividades. Paraguay es una tierra rica, con una extensión de tierra fértil grande que debería ser cultivada para reportar beneficio a la sociedad, por lo que resulta imprescindible activar mecanismos educativos para repuntar en las áreas rurales. Lo mismo ocurre en la urbe, donde se requiere una contextualización distinta, más enfocada al sector servicios -inclúyase la formación docente- para explotar en todas sus posibilidades el producto interior.

Si bien podría parecer que se abre una brecha, el crecimiento de ambas áreas debería suponer una correlación positiva, por lo que la sociedad paraguaya en general se vería beneficiada con el favorecimiento de una educación inclusiva y sostenible (Escauriza, 2014:11), a partir de una reforma educativa que logre un grado de capacitación adecuado en el nivel secundario para reducir la deserción y la desigualdad de ingresos (Alfonzo, 2000:45) ya que se valora más la experiencia -depende del área, del rol y de las necesidades se habla de una experiencia potencial y una experiencia específica (Alfonzo, 2000:36)- que los estudios (Escauriza, 2014:15).

En esta cuestión de una educación inclusiva y sostenible (Alfonzo, 2000 y Escauriza, 2014) también entra en juego, de manera concreta, el colectivo femenino, el cual, por la hegemonía cultural del patriarcado latente, se ve dirigida hacia el embarazo adolescente -guarda relación con la pérdida de valor a partir de la etapa reproductiva como marca Alfonzo (2000:34)- y hacia las labores del hogar, obligándoles a abandonar en cualquier intento o posibilidad de formarse. Paradójicamente, ellas son quienes más animadas están para invertir en educación -además de suponer la mayor tasa de retorno a la educación superior-, pero no disponemos de unos mecanismos que favorezcan, como en el caso de los países escandinavos (Aguinaga, S., 2017:35), una conciliación familiar-laboral que permita la protección y la inclusión de la mujer en el circuito de formación y de trabajo. Por acciones como estas, en el 2013, según el Foro Económico Mundial, Paraguay estaba situada en el puesto 89 de 136 países en datos analizados sobre la brecha de género (Escauriza, 2014:17).

Referente a esto, una de las medidas que debería adoptar el Estado -se presenta difícil por los niveles de religiosidad que rondan el 85% según un estudio de percepción realizado por CONACYT (2016)- debería ser el acceso a una educación sexual preventiva de riesgos para la salud y de la capacidad de decidir de manera crítica y reflexiva la futura crianza de un hijo o una hija y todo lo que esa responsabilidad asumida -por ambas partes- supone.

También por lo que respecta a la actual actuación estatal, resulta interesante el análisis de datos de la población que ocupa la educación pública. Se puede observar que la educación mantenida por fondos públicos es mayoritariamente aprovechada por la clase media y alta, lo que marca claramente la desigualdad de opciones en el acceso a la educación por parte de las personas pobres fuera por la razón que fuere (Alfonzo, 2000:38). Lo que queda claro es que la educación pública está diseñada para unas pocas personas -generalmente de clase media-alta-, obligando a las personas sin recursos a buscar opciones de formación en la educación privada, que comporta un problema que atender y demostrando que la inversión del Estado no es del todo eficaz ni eficiente, pues no se aprovechan todos los recursos ni se cumple con las obligaciones de ofrecer una igualdad de oportunidades tal y como rezan algunas constituciones nacionales, factor que queda demostrado en los datos que

ofrece Alfonso (2000) en cuanto a índices de abandono de la educación.

Por tanto, y a modo de cierre, el Estado debe actuar con miras a conseguir una sociedad más educada en todas las áreas -distintos niveles educativos, incluir la educación sexual- y contextos -urbano o rural-, por lo que se podrá conseguir un mayor nivel de ingresos y mayor calidad de vida gracias al equilibrio salarial, la equidad social -conciliación (intra) familiar y laboral- y la reducción de los niveles de pobreza (Escauriza, 2014:17).

El camino se presenta arduo, pero necesario para superar las trabas culturales que nos separan del llamado “primer mundo”, potenciar el valor de nuestro capital social y humano y mejorar como país hacia un futuro próspero que nos permita equipararnos y formar parte de los países del primer mundo.

.....

*** Matías Denis**

Universidad Autónoma de Encarnación UNAE. Encarnación, Paraguay

Resumen de ponencia

EMBARAZOS Y MATERNIDADES ADOLESCENTES EN LA ESCUELA. SU ABORDAJE DESDE EL ENFOQUE DE DERECHOS Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

*Mariana Domínguez

La ponencia a presentar constituyó el trabajo final del seminario “Democracia/s, ciudadanía y Estado en América Latina en el siglo XXI. Análisis de género de los caminos recorridos desde la década del '80 y futuros posibles”, a cargo de la profesora Line Barreiro, en el marco de la Maestría en Género, Sociedad y Políticas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

En primera instancia, se exponen datos cuantitativos respecto de la población de adolescentes embarazadas y/o madres. En general, estos embarazos y maternidades no suelen planificarse, por lo que implican el no uso de ningún método anticonceptivo. Además, las adolescentes embarazadas no suelen asistir a la escuela secundaria y las adolescentes madres suelen ser en su mayoría pobres.

En un segundo momento, se presenta un relevamiento del marco legal disponible para abordar los embarazos y maternidades adolescentes, a saber: la Ley Nacional 25.273 de 2000, que establece un régimen especial de inasistencias justificadas para las alumnas embarazadas e incluye la franquicia del establecimiento durante una hora diaria para amamantar por el lapso de seis meses a partir de la reincorporación de la alumna a la escuela; la Ley Nacional 25.584 de 2002, que prohíbe en todas las escuelas públicas cualquier acción institucional que impida el inicio o la continuidad de sus estudios a las alumnas embarazadas; la Ley Nacional 26.061 de 2005, que impide a las instituciones educativas la imposición de medidas correctivas o sanciones disciplinarias por causa de embarazo o maternidad y afirma que los Organismos del Estado deben generar estrategias para permitir la continuidad y la finalización de los estudios de las alumnas adolescentes o madres; la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (2006), que aborda la sexualidad desde un enfoque de género y con una perspectiva política; y la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), que comprende la educación secundaria como una obligación y como un derecho que debe ser garantizado por el Estado, y por eso determina que las escuelas deben contar con salas de lactancia y que las estudiantes madres en condición de pre y posparto pueden ser incluidas en la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria.

Posteriormente, desde el concepto de “ciudadanía en clave de derechos” se explica y argumenta por qué la inclusión de los embarazos y las maternidades adolescentes en las escuelas secundarias, garantizada por el marco legal presentado, implica el “derecho a tener derechos” de las adolescentes embarazadas y madres. Este marco legal no constituye solo una cuestión enunciativa, ya que es la institución escolar la que debe reestructurar sus prácticas a través de acciones concretas para efectivamente garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

A continuación, se explica y argumenta por qué este marco legal permite y propicia el

abordaje de los embarazos y las maternidades adolescentes desde un enfoque de género. La acción de garantizar la educación de las adolescentes embarazadas y madres implica su habilitación para la continuación de estudios y el trabajo, y además atenta contra la escisión patriarcal producción/reproducción, abriendo el espectro de proyectos de vida posibles aparte del de la maternidad.

Por último, se presentan las conclusiones a modo de tensión, teniendo en cuenta la contradicción existente entre las disposiciones legales -por un lado- y las prácticas institucionales reales -por el otro-, reconociendo esta situación como un contraste entre la ciudadanía como mero discurso y la ciudadanía como real ejercicio.

Marco teórico de referencia:

Bareiro, L. (1997). Construcción femenina de ciudadanía. En: L. Bareiro & C. Soto (Eds.), *Ciudadanas. Una memoria inconstante* (pp. 2-14). Caracas: Nueva sociedad.

Dietz, M. G. (2001). El contexto es lo que cuenta: feminismo y teorías de la ciudadanía. En: M. Lamas (Comp.), *Ciudadanía y feminismo* (pp. 2-19). México: Debate Feminista.

Pateman, C. (1996). Críticas feministas a la dicotomía público/privado. En: C. Castells (Comp.), *Perspectivas feministas en Teoría política* (pp. 1-22). Barcelona: Paidós.

Showstack Sassoon, A. (1998). Igualdad, Diferencia, Ciudadanía. En: P. de Villota (Ed.), *Las mujeres y la ciudadanía en el umbral del siglo XXI* (pp. 2-13). Madrid: Editorial complutense.

Yuval-Davis, N. (1996). *Mujeres, ciudadanía y diferencia*. Documento preparatorio para la conferencia sobre mujeres y ciudadanía. Universidad de Greenwich.

.....

*** Mariana Domínguez**

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Programa Argentina - FLACSO . Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

EMBERA KATIO EN BOGOTÁ: SITUACIÓN ETNOLINGÜÍSTICA Y PROCESOS EDUCATIVOS DE LOS NIÑOS EMBERA

*Nancy Patiño

Debido a la situación de desplazamiento que afronta la población minoritaria en el país, las grandes ciudades como Bogotá, se encuentran transitando por un proceso de etnización gradual. Las entidades pertinentes se han visto en la necesidad de adoptar medidas de contingencia para brindar apoyo a estas comunidades. Dadas las condiciones que han tenido que afrontar tanto los desplazados, como las autoridades reguladoras, surgen la inquietud de conocer la relación entre experiencias educativas y la identidad cultural y lingüística que poseen, en este caso, los Embera Katio provenientes del Chocó.

Este ponencia pretende dar una descripción sobre un estudio de caso desarrollado en el Colegio Distrital España, ubicado en la localidad de Puente Aranda. Allí, se encontraban reunidos 25 niños indígenas de la comunidad Embera Katio, en edades entre los 5 y los 13 años, hablantes bilingües embera - español.

1. Introducción

Esta es la síntesis de una exploración previa de la integración de niños indígenas Embera Katio en la ciudad de Bogotá, en el marco del trabajo de grado en la modalidad de pasantía, para optar por el título de Lingüista de la Universidad Nacional de Colombia, desarrollado en el año 2016.

Para el 2015, llegaron a la capital alrededor de 198 familias provenientes del Chocó debido al desplazamiento. Dada esta situación, se han generado diferentes programas de apoyo a la comunidad, sobre todo para los niños. El Colegio Distrital España, ubicado en la localidad de Puente Aranda, contó con un aula especial que concentraba a niños indígenas de la comunidad embera katio. Por medio del estudio realizado, se buscó examinar los procesos educativos, culturales y lingüísticos aplicados dentro del aula que han permitido conservar la etnicidad, las tradiciones y la lengua. De allí surgió la inquietud sobre ¿Cómo se lleva a cabo la articulación de la educación formal con los saberes tradicionales de la comunidad indígena Embera Katio? Es decir, que el interés parte de saber si realmente existe una articulación, y cómo se busca conservar el componente cultural y lingüístico de la comunidad, teniendo en cuenta que el colegio, y en especial el aula de los niños embera están regidos bajo los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional y aún no se ha discutido con claridad cuáles deberían ser los componentes que atenderán las necesidades de la educación de niños indígenas en contextos distantes a su realidad.

2. Método

Como lo precisa Ávila (2015) “Los estudios cualitativos se pueden entender como un método de investigación que extrae información a partir de descripciones sobre lo observado mediante entrevistas, grabaciones, transcripciones de audio, fotografías,

registros escritos”. Para este estudio se valió del método etnográfico, que se basa en aprender el modo de vida de una unidad social concreta y la investigación - acción, que es una forma de búsqueda auto reflexiva para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales o educativas.

Para analizar los factores que inciden en el comportamiento de adaptación de los embera katio en Bogotá fue necesario comenzar por comprender el contexto en que emplean su lengua y reivindican su cultura y sus tradiciones.

2.1 ¿Quién es la población intervenida?

Son 25 niños de la comunidad embera katio, provenientes del Chocó que llegaron en el 2015 a la capital junto con sus padres y otras 198 familias. Estos niños fueron ubicados en el Colegio Distrital España, en la sede de primaria en la jornada tarde, contaban con el apoyo de un traductor, proveniente de la misma comunidad y su docente encargada y directora de curso. Son niños en edades entre los 5 y los 13 años, se concentraban en un aula especial denominada “primeras letras”. Debido a que ellos no habían contado con ningún tipo de alfabetización en su resguardo por las condiciones económicas y sociales de la región. Tanto el colegio, como la docente se vieron en la necesidad de adaptar el método de enseñanza para nivelar a todos los niños del aula especial.

2.2. Instrumentos empleados en el estudio

Para desarrollar el informe de este estudio se contó con el apoyo de la guía de observación mencionado por Hurtado (2000) que “contribuye al proceso de atención, para el cual el investigador se apoya de sus sentidos. (Vista, oído, olfato, gusto, sentidos kinestésicos), para estar al pendiente de los sucesos y analizarlos”. En el desarrollo se observa con detenimiento las dinámicas que se dan en el aula, especialmente en las que hay interacciones lingüísticas e intervenciones culturales. También fue de gran apoyo la guía de entrevistas, entendidas como “preguntas abiertas y de confrontación según las áreas temáticas de interés que no necesariamente se aplican en un evento de entrevista sino mediante conversaciones” (Flick, 2007, pág. 96). Estas guías de entrevista fueron desarrolladas con la docente encargada del curso y el traductor. Las notas de campo fueron tomadas durante el proceso de la investigación, ordenadas cronológicamente donde se registran las actividades cotidianas, los acontecimientos y las actitudes de los niños.

3. Resultados

3.1 Adaptación de los niños a la ciudad y al colegio

Estas familias llegaron el 5 de enero del 2015. No obstante, antes de generar los convenios, los niños no asistían al colegio hasta el mes de abril del 2016. La mayor parte del tiempo se encontraban en el albergue ubicado en la localidad de los Mártires, o en compañía de sus padres trabajando del “rebusque” para el sostenimiento de la familia.

Para la profesora del curso “primeras letras” fue todo un reto direccionar el grupo, ya que tanto el MEN, como la Secretaría de Educación Distrital no cuentan con unos lineamientos especiales para una educación acorde a las necesidades de las poblaciones indígenas. Por tanto, por orden de la secretaría de Educación; el Colegio España y su docente encargada, debieron trabajar bajo los lineamientos y estándares curriculares, pensados para niños en etapa preescolar. Sin embargo, existía una barrera lingüística y cultural que dificultaba el proceso pedagógico que con tanto esfuerzo busca la profesora.

Si bien el colegio cuenta con el apoyo de un traductor propio de la comunidad, que

domina tanto el embera como el español, ha sido un proceso lento que obliga a la docente a modificar sus estrategias pedagógicas y adaptar sus conocimientos para que dicha labor no sea ni infructuosa ni tortuosa.

Para los demás niños del plantel educativo, la presencia de los niños indígenas los llena de curiosidad e inquietud. Aunque comparten espacios del colegio como el patio de descanso, la cancha de fútbol y los baños aún se observa que cada grupo mantiene su homogeneidad y no se mezclan entre ellos. Probablemente se deba a la barrera lingüística. Los niños Embera son tímidos y temerosos a lo ajeno, por lo cual usan como herramienta de “protección” su lengua embera katio para comunicarse entre ellos y excluir a los demás de las conversaciones.

3.2 Las prácticas lingüísticas y culturales

Hablan y entienden poco español debido a que sus padres, la gran mayoría, son monolingües en su lengua. Existen barreras idiomáticas entre los demás niños no indígenas, otros docentes y directivos del plantel, por lo cual es necesaria la presencia constante del traductor.

Los Lineamientos Curriculares estipulados por el MEN indican que se deben impartir y evaluar competencias básicas en matemáticas y lectoescritura. Lamentablemente estos lineamientos no tienen en cuenta cómo actuar frente a grupos específicos como este, donde la primera barrera es el idioma. La docente ha tratado de trabajar dichas competencias valiéndose de información cultural que le proporciona el traductor e investigando por su cuenta, con el fin de que la enseñanza de cualquier tema procure ser lo más práctico y fácil de entender.

En un intento por contribuir a la conservación de su tradición y su cultura, se han generado iniciativas en las que vinculan a los niños con el resto de la comunidad. Cuentan con un espacio de participación en las izadas de bandera, donde los niños Emberas realizan muestras culturales y artísticas como presentaciones de danza y talleres de elaboración de manillas propias de su cultura.

4. Conclusiones

Es de destacar que los niños aún conservan su lengua y hacen uso de ella dentro y fuera del aula de clase, presentando dificultades para comunicarse con personas que no hablan Embera. Sin embargo, este aspecto es muy importante para el fortalecimiento de la lengua ya que por medio de los conocimientos básicos de la misma se puede llegar a trabajar en la implementación de herramientas didácticas que tengan presente los componentes gramaticales de su lengua.

Es de vital importancia el papel que tiene el docente de apoyo cultural, ya que de una u otra forma adapta ese conocimiento establecido, de acuerdo con las características culturales de la comunidad. Es así como articulan los programas curriculares con la cosmovisión embera, su cultura y su lengua, y esto ha permitido que los niños asimilen los componentes básicos de las áreas obligatorias tales como español, matemáticas, sociales y ciencias de manera más fácil y comparativa con los conceptos que ya conocen.

Para terminar, es importante evidenciar la problemática que poseen las comunidades indígenas al no contar con lineamientos educativos autónomos establecidos que supla sus necesidades, por lo que, como lingüistas, académicos y humanistas, tenemos un gran compromiso, para contribuir con la generación de políticas lingüísticas que mejoren las condiciones educativas de niños y niñas indígenas del territorio colombiano.

.....

*** Nancy Patiño**

Universidad Nacional de Colombia. UNAL. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

EMERGENCIAS Y DESPLAZAMIENTOS EPISTÉMICOS, METODOLÓGICOS Y CONCEPTUALES DE LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DEL CED: APORTES DE LA EPDL AL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO LATINOAMERICANO

*Diana Priscila Nocua Caro

RESUMEN EJECUTIVO (Máximo 1 página)

Escriba aquí.

Esta ponencia, da cuenta de los avances en el proceso de investigación para lo cual plantea entre sus principales propósitos, el reconocimiento y análisis de las prácticas políticas y pedagógicas que ha generado el CED (Centro de Educación para el Desarrollo) en los últimos años (2013 - 2017), en el marco de las experiencias que nutren los procesos educativos del Área de Formación en Responsabilidad Social, a través de la Práctica en Responsabilidad Social y la Asignatura de Desarrollo Social Contemporáneo; atendiendo a la necesidad de evidenciar los desarrollos de la EPDL (Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana) en los últimos años, lo cual conlleva la emergencia de propuestas educativas “otras” en ámbitos de educación formal, que además de generar rupturas y tensiones con los modelos pedagógicos preestablecidos y hegemónicos, aportan a la reflexión epistemológica, política, ética y pedagógica sobre las múltiples realidades latinoamericanas y las problemáticas sociales en contextos locales, donde la opresión, la desigualdad social y los proyectos democráticos de transformación se encuentran en un serio proceso de desestabilización.

Atendiendo a la constante reflexión sobre el devenir actual de la EPDL y el importante acumulado de experiencias pedagógicas y educativas que se ha gestado en el CED y sus distintos escenarios de formación, los cuales “buscan retomar las problemáticas de los contextos en los que las y los estudiantes y comunidades se desenvuelven y desde lo local cuestionar las relaciones de colonialidad, jerarquización de poder, saber, ser que se han tejido entre los sures y los nortes globales, a partir de clasificaciones de las personas y poblaciones en términos de raza - género- clase (López y Orrego, 2013, p. 185), la problematización sobre las implicaciones del desarrollo en el devenir de los pueblos y las posibles alternativas a este; surge la necesidad de reconocer los acumulados de la EPDL que se expresan a partir de las experiencias de la práctica en responsabilidad social (PRS) y la Asignatura de Desarrollo Social Contemporáneo (DSC), a partir de sus manifestaciones epistemológicas, políticas y pedagógicas en la relación dialógica docentes - estudiantes - organizaciones sociales, con el ánimo de evidenciar las diversas visiones, saberes y discursos que hacen parte del quehacer pedagógico de

los docentes de PRS y DSC y su potencia en los estudiantes de la universidad y las organizaciones sociales con las que se desarrolla la práctica, superior, “manteniendo una relación constante entre experiencia, reflexión y acción” (Uniminuto, 2015, p. 24), lo cual a su vez fortalece la comprensión de la EPDL y las corrientes que la nutren, proyectando sus aportes y acumulados en clave del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano y la emergencia de “otras educaciones”, en tanto, como lo plantea Carla Wainstock (2011): “no practicamos esa ciencia (la pedagogía) sólo por el saber mismo, (...) sino como fundamento y en servicio de una praxis (...) nos encontramos con una idea fuerte y es que nuestras reflexiones están imbricadas con nuestras prácticas” y estas a su vez conllevan un claro propósito de emancipación y transformación social en nuestros contextos latinoamericanos.

Ahora bien, en el transcurso de los últimos años, el CED ha promovido la construcción de un nuevo horizonte epistemológico que cuestiona el origen y alcances de la EPD, dando lugar a un marco de enunciación que reconoce las particularidades del contexto latinoamericano y la multiplicidad de experiencias pedagógicas y educativas que trascienden el ideario de progreso y desarrollo impuesto desde occidente y la visión de un conocimiento único y homogéneo, plasmando un enfoque ético y pedagógico que “moviliza las acciones del centro y se inspira en algunas perspectivas emancipadoras del pensamiento decolonial, los feminismos de frontera, la filosofía crítica latinoamericana, la pedagogía Latinoamericana (2016) y las alternativas al desarrollo” (Uniminuto, 2016, p.11); este viraje resignifica el sentido del Área de Formación en Responsabilidad Social y proyecta a la UNIMINUTO como un escenario educativo que trasciende las lógicas de los sistemas educativos tradicionales, proyectando una apuesta de educación superior que “se propone como centro la transformación del país” (Uniminuto, 2016, p.11).

A partir de los acumulados y reflexiones del CED, y los debates promovidos por autores como Celorio (2013) en relación con la necesidad de un tránsito hacia una Educación en y para la transición emancipadora; esto es, una educación que desde la resistencia organizada, rompa con el modelo capitalista patriarcal, evidenciando las expresiones de otros desarrollos posibles a partir de la democracia directa, la recuperación de los saberes y expresiones del conocimiento basados en la economía feminista del buen vivir y el cuidado humano, una educación para la transición con “dinámicas compuestas de procesos y agentes (2016) que en sus resistencias y ensayos se oponen al dominio y hegemonía del capitalismo globalizador y neoliberal y abren grietas y avanzan propuestas y construyen fuerzas y movimientos más acordes con intereses y objetivos opuestos al dominante” (Celorio, 2013, p. 7), se vislumbran las potencialidades y acumulados de la EPDL como un referente de “otras “educaciones”, cuya agencia permite transformar diversas realidades, a partir de miradas que, además de cuestionar los modelos hegemónicos de desarrollo, vislumbran la superación de las condiciones de miseria y desigualdad a partir de la generación de pensamiento crítico y acciones colectivas que permitan romper con el modelo hegemónico preestablecido y crear alternativas a dicho modelo. Asimismo, los procesos de investigación desarrollados en el Centro, han posibilitado la incorporación de diferentes perspectivas teóricas que han nutrido su enfoque pedagógico, apropiando diversos saberes y prácticas pedagógicas críticas, potenciando herramientas para la definición de los seis

principios epistemológicos de la EPDL: “El primer principio hace referencia a la deconstrucción del concepto de desarrollo; el segundo plantea la No Violencia como horizonte ético - epistemológico y pedagógico; el tercero invita a la superación del antropocentrismo epistémico; el cuarto plantea la deconstrucción de los saberes androcéntricos, el quinto aboga por la construcción desde un pensamiento decolonial y el sexto apela a una educación centrada en lo relacional - emocional” (López y Orrego, 2012).

En síntesis, este proyecto de investigación tiene como punto de partida el reconocimiento de las prácticas políticas y pedagógicas realizadas en el marco de las asignaturas “Práctica en Responsabilidad Social” y “Desarrollo Social Contemporáneo” del CED como experiencias cuyo análisis permitirá poner en común la generación de propuestas educativas “otras”, con perspectiva crítica, decoloniales, feministas y populares latinoamericanas, bajo las cuales se ha constituido la EPDL en el transcurso de los últimos años en el ámbito de la educación superior, reafirmando la necesidad de evidenciar cómo a partir de dichas construcciones se proyectan apuestas pedagógicas y educativas cuya trascendencia permite abordar “otros” caminos, alternativos, expresando las múltiples voces de los sujetos que intervienen cotidianamente en los procesos pedagógicos, guiados por la necesidad de generar cambios y transformaciones sociales de su entorno inmediato.

Finalmente, la investigación pretende evidenciar como pueden generarse desde el ámbito de la educación formal superior, experiencias educativas “otras”, que promuevan la transformación social en contraposición con la educación homogeneizante, competitiva y mercantil bajo la cual se fundamentan los sistemas educativos contemporáneos.

.....

* Diana Priscila Nocua Caro

Centro de Educación para el Desarrollo. Corporación Universitaria Minuto de Dios - CED. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

EMPRESÁRIOS PELA EDUCAÇÃO: GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO PÚBLICA

*Guilherme Vargas Cruz

Este ensaio é um primeiro, de quatro movimento de uma dissertação de mestrado em construção. Pretendo analisar embates presentes no campo da educação atual como disputas de governamentalidade dos corpos. Para tal, parto da compreensão apontada por Foucault de que governar é a arte de conduzir condutas. Darei destaque aqui para a governamentalidade neoliberal que se expressa, simultaneamente, como sociedade de controle e como sociedade-empresa efetuando-se por meio do empresariamento generalizado da sociedade e da educação. É por meio da estratégia de empresariamento que modos empresariais de gestão e governo dos corpos se estendem como modelo para a educação e outras políticas públicas.

Farei a abordagem do tema da governamentalidade e da educação a partir de uma breve análise do movimento “Todos pela Educação”, composto por organizações da sociedade civil e vinculado a uma rede de iniciativas semelhantes em 14 países da América-Latina. Trata-se da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca), lançada em 2011, em Brasília-DF, com parceria do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Se no Brasil o movimento atende pelo totalizante nome de “Todos pela Educação”, na Colômbia, na Guatemala e no Peru, o nome é mais exclusivo e sincero: “Empresários por la Educación”.

Abordarei a questão do empresariamento como estratégia de governo dos corpos na escola, uma escola vista como empresa, gerida como empresa, com função de preparar profissionais para o mercado de trabalho, ou sob uma perspectiva mais atual, uma escola com função de formar empreendedores. Neste ponto será importante analisar a articulação de empresários de corporações nacionais e supranacionais em torno da educação pública.

A partir de uma genealogia da escola de massas apresentada por Mariano Fernandez Enguita, em “A face oculta da escola”, pretendo demonstrar como o modelo de escola pública financiada e gerida pelo estado, com intervenções mais ou menos diretas de empresários se constituiu de modo hegemônico.

Se Enguita nos mostra que a participação dos industriais nos rumos da educação estatal tem suas origens no século XVIII, Sylvio Gadelha indica que atualmente o controle das subjetividades e condutas infantis possui aspectos diferentes, vinculados a um capitalismo financeiro, transnacional, o que fica claro nos exemplos do “Todos pela Educação” e da Reduca.

No Brasil, no contexto pós-golpe parlamentar de 2016, empresários são convocados a intervir na educação como uma forma de prevenção ao surgimento de novas lideranças de esquerda. A influência de empresários sobre a educação se manifesta atualmente com a aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2017 e da Base Nacional Curricular Comum em 2018. Soma-se aí a aprovação da chamada Lei da Terceirização, que estabelece a possibilidade de contratação de serviços terceirizados para atividades fim. Deste modo, a educação pública poderia passar a terceirizar a contratação de professores, ou mesmo, a gestão de unidades escolares, entregando-as para a gestão de organizações da sociedade civil de interesse público (Oscip), como o “Todos pela Educação”.

Em um último momento, pretendo articular a análise da governamentalidade neoliberal e do empresariamento da sociedade com documentos e registros históricos da escola federal de educação tecnológica em que atuo como psicólogo.

Como parte de um proceso inacabado de mestrado, indicarei ao término deste ensaio os próximos três movimentos que pretendo desenvolver nesta pesquisa: 2º movimento: justiça contra democracia; 3º movimento: modos de governar em disputa; 4º movimento: autogestões e zonas de liberdade.

No 2º movimento, apresentarei a questão da judicialização na escola, quando a educação pública passa a ser disputada no âmbito jurídico. O que acontece quando se é indiciado, quando se é “processado”? De que forma justiça e democracia passam a ser antagonistas? Entendo que na escola pública essa disputa se mostra bastante evidente em alguns casos.

Em um 3º movimento, pretendo indicar a escola como campo de disputa de diferentes modos de governar. Tratam-se de conflitos que tentam, sem êxito, responder à questão de qual é a melhor forma de governar e educar os corpos discentes, os alunos.

Um 4º movimento se faz necessário por motivo de sobrevivência. Para se manter vivo é preciso respirar, ou até mesmo respirar junto, conspirar. “Um pouco de possível, senão eu sufoco”, diria Deleuze. Aqui pretendo apontar alguns acontecimentos e outras miudezas que constituem zonas de liberdade em contexto de enclausuramento escolar.

Nesta conferência espero que este trabalho funcione como agente agregador de experiências latino-americanas em torno do tema das disputas em jogo na educação pública, nas propostas de reformas educacionais em andamento no Brasil e em outros países. Não poderia deixar de realizar aqui uma análise do campo educacional em diálogo com uma análise do contexto do golpe parlamentar, deflagrado no Brasil em 2016, bem como de uma guinada política à direita em outros países sul-americanos.

.....

*** Guilherme Vargas Cruz**

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - PPFH/UERJ. Maracanã. Rio de Janeiro, Brasil

Resumen de ponencia

ENSEÑAR SOCIOLOGÍA EN EL CBC-UBA COMO PRÁCTICA POLÍTICA Y DERECHO EDUCATIVO

*Diego Berenstein

La enseñanza de la sociología como práctica pedagógica en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (desde ahora CBC) puede ser caracterizada como una práctica compleja que tiene como finalidad última la enseñanza del pensamiento crítico que esta ciencia en particular posee dentro de un contexto institucional complejo por sus características únicas teniendo esta institución la finalidad de brindar conocimientos científicos básicos en un contexto democrático de libre acceso, de manera laica y sin costo alguno.

Como bien es sabido el CBC es el primer año de todas las carreras que brinda la Universidad de Buenos Aires (desde ahora UBA), esto implica que quienes aprenden y enseñan en este marco institucional ya son parte de la Universidad. No es cierto entonces que el CBC sea un año más o algo intermedio entre el secundario y la universidad ni como tampoco es verdad que los que allí aprenden no sean estudiantes universitarios o quienes enseñan no sean docentes de nivel superior como los colegas de que trabajan en las diferentes facultades.

Enseñar sociología en este contexto reviste entender mucho de la complejidad de lo que es el CBC, que al depender del Rectorado y no ser una unidad académica independiente no tiene de por sí autonomía propia ni tiene poder de voto (si voz) en los máximos órganos de decisión política como lo es la Asamblea Universitaria.

Enseñar esta asignatura también reviste entender quiénes son nuestros estudiantes. Con sus miedos e incertidumbre quienes comparten el aula con quienes enseñamos suelen tener muchas dificultades de lectura, de escritura, de comprensión, con múltiples historias de vida (habiendo muchos estudiantes extranjeros); teniendo la asignatura Sociología una complejidad diferente (o más compleja) cuando la mayoría de los estudiantes que tiene esta materia desconocen por completo de que se tratan, la piensan como “fácil” cuando es compleja por su nivel de teoría o abstracción; y cuando es quizá la única oportunidad donde tendrán este tipo de contenidos además de que muy poco de los que están en las aulas atiborradas (estamos hablando de aulas de más de 80 cursantes) de estudiantes pocas veces eligen esa carrera o carreras primas hermanas para sus estudios superiores complejizando aún más las cosas.

La enseñanza de esta materia como práctica política es la posibilidad de compartir con los estudiantes que llegan a nuestras aulas herramientas que les sean útiles para fortalecer sus propios pensamientos, para dudar, para reflexionar, para ser críticos en el pleno sentido de esta palabra. Enseñar esta asignatura es ser docentes que garantizamos el derecho a la educación universitaria y a brindar esa enseñanza de tal manera de que los que pasan por nuestras aulas puedan saberse sujetos de derecho, que tienen sus obligaciones pero también tiene sus derechos como ciudadanos y como estudiantes de nivel superior.

Entonces ser docentes de esta materia en ese contexto con esos estudiantes no solo implica un desafío y esfuerzo diferente a lo que hacen en la facultad sino también es dar la bienvenida a todos aquellos estudiantes que inician sus estudios superiores; como así también es dar contenidos teóricos y metodológicos, de dar andamiaje y contención, y de hacerlos sujetos de derechos y de políticas tanto como ciudadanos como estudiantes. Aquellos que están allí también tienen algo para decir, para pensar, para reflexionar, para enseñar además de ser los sujetos de derechos educativos los cuales nos obliga a ser trabajadores que brindan conocimiento, ciudadanía, derecho y políticas a nivel educativo, a escuchar, a entender y explicar, etc.

Es por todo ello que creemos firmemente que ser docentes de esta asignatura, es decir enseñar sociología en un contexto tan particular como lo es el CBC de la UBA como puerta de ingreso a los estudios superiores nos obliga a estar atentos no solo a lo curricular sino consientes de la práctica política y del derecho que esto reviste en el sentido de que también estamos formando sujetos políticos (no solo profesionales o educativos) y estamos haciendo que sean conscientes de sus derechos y obligaciones en tanto ciudadanos, estudiantes y futuros profesionales.

Enseñar sociología en el CBC-UBA como práctica política y derecho educativo implica ser docentes atentos, presentes, conscientes, problematizadores (generar la duda, la pregunta, el afán por el conocimiento) que brindan un conocimiento único y particular en un contexto único por sus características y que reviste una especificidad que no puede ser comparable con otros espacios, con otras prácticas que los sociólogos como docentes podemos llevar delante de manera profesional.

.....

*** Diego Berenstein**

Ciclo Básico de la Universidad de Buenos Aires CBC-UBA. CABA, Argentina

Resumen de ponencia

ENTRE LA “INCLUSIÓN” Y EL “MÉRITO”. LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES EN ESCUELAS TÉCNICAS BONAERENSES

*Inés Rodríguez Moyano

*Lucrecia Rodrigo

El trabajo se propone indagar sobre las condiciones de construcción de la experiencia escolar de los jóvenes que asisten a escuelas de educación técnica de nivel secundario en la provincia de Buenos Aires. Más específicamente, nos interesa conocer la incidencia de los modelos organizacionales sobre las representaciones y sentidos que los estudiantes van configurando sobre su escolaridad. La mirada sobre la escuela técnica en nuestro país cobra relevancia a partir de la puesta en marcha, durante el período kirchnerista, del proceso de recuperación de la formación técnico profesional de nivel secundario. En términos generales, este proceso supuso modificaciones importantes como la jerarquización de la formación general y tecnológica, y la adecuación de la formación específica a los requerimientos del sector productivo, sin dejar de lado las finalidades formativas vinculadas a la ciudadanía y a la continuidad de los estudios en el nivel superior (Finnegan, 2006).

Como señala Dubet (2005), si bien el estudio de la dimensión normativa e institucional de los procesos educativos resulta un eje central en tanto regula los cambios de la vida en las aulas, el análisis de la experiencia estudiantil debe comprenderse también como un recorrido en donde se entrecruzan dos grandes categorías. En primer lugar, la condición de estudiante como una experiencia juvenil, atravesada por las historias familiares y sometida a una serie de condicionantes que se relacionan tanto con la precariedad de las viviendas, las características de los territorios y la naturaleza de los recursos, hasta el tipo de sociabilidad que adopta la vida familiar y barrial de los jóvenes de los grupos más vulnerables. En segundo lugar, la condición escolar que también define a los jóvenes en tanto alumnos que otorgan y construyen sentidos sobre los estudios y las experiencias educativas. Respecto a esta última cuestión, distintos trabajos han mostrado la influencia de las matrices institucionales en las trayectorias escolares, evidenciando el agotamiento del modelo organizacional tradicional y las dificultades de las políticas de gran escala para producir modificaciones en dicho modelo (Terigi et al. 2013; Gluz y Rodríguez Moyano, 2015). Tomando como referencia las interacciones entre las dos condiciones señaladas, en este trabajo nos proponemos indagar en la manera en que las variables institucionales se vuelven relevantes para entender, en ese marco, cómo se construyen las experiencias estudiantiles, y cómo los jóvenes atribuyen distintos significados a su vida estudiantil en instituciones con modelos de organización diferencial a la luz de los cambios orientados hacia la ampliación del derecho a la educación en el periodo señalado.

La evidencia empírica que sirve de sustento a estas reflexiones se basa en la información recogida de cuatro grupos focales con estudiantes del ciclo básico y superior realizados en dos instituciones educativas técnicas de nivel secundario con matrices organizacionales diversas. La primera, es una escuela histórica producto de la organización tradicional que instaurara el Consejo Nacional de Educación Técnica (CoNET). La segunda, es una escuela que surge como resultado del “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en Universidades Nacionales” a través del cual el Ministerio de Educación Nacional propuso en 2013 a Universidades Nacionales crear escuelas bajo su dependencia que aseguren las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales para jóvenes de sectores sociales vulnerables. Según el convenio marco que regula la creación de estas instituciones, la propuesta pedagógica se distingue por contemplar formatos flexibles, materias anuales, cuatrimestrales, seminarios, espacios socioeducativos y proyectos socio-comunitarios. Partiendo de las diferencias en los proyectos pedagógicos que distinguen a cada institución, en esta ponencia nos interesa reconstruir las experiencias escolares de los estudiantes en términos del sentido que otorgan a sus estudios, a sus estrategias frente a la escuela y al dominio de su proyecto escolar. Cabe agregar que complementan nuestras reflexiones aquellos datos que proceden de las entrevistas realizadas a profesores y directivos de ambas escuelas en el marco de la investigación en la que se encuadra el presente trabajo.

Como mostraremos, los hallazgos relevados ponen en evidencia la incidencia de los distintos marcos regulatorios y culturas institucionales sobre los sentidos que los estudiantes otorgan a sus experiencias escolares y, por consiguiente, al proyecto pedagógico que distingue a cada institución. Si bien como señaláramos en avances previos las diferencias encontradas deben leerse en el marco de la profunda fragmentación que distingue al sistema escolar en la actualidad (Gluz et. al, 2017), la construcción de las experiencias estudiantiles está también atravesada por tensiones comunes originadas en el marco de las dinámicas de competencias social y escolar que marcan los límites de las políticas para garantizar el derecho a la educación.

.....

*** Inés Rodríguez Moyano**

Universidad de Buenos Aires-UBA y Universidad Nacional de Hurlingham-UNAHUR. Buenos Aires, Argentina

*** Lucrecia Rodrigo**

Universidad de Buenos Aires-UBA y Universidad Nacional de Hurlingham-UNAHUR. Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

ENTRE POLÍTICAS EDUCATIVAS TIC Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: DE RECORRIDOS FORMATIVOS EN ACTIVIDAD Y APROPIACIÓN DE SABERES

*Ana Paula Piretro

El presente escrito tiene como finalidad compartir aspectos referidos a una investigación en curso. Dicha investigación se está realizando en el marco de una Beca Interna Doctoral de CONICET (FCS/CEA/UNC).

El objetivo principal de este estudio indagar acerca de la relación entre la formación en TIC de docentes en actividad y las propuestas de enseñanza que diseñan y ponen en juego en Nivel Secundario de Provincia de Córdoba. Es por esto que interesa efectuar un acercamiento a los sentidos que construyen los docentes sobre su formación en actividad referida a TIC y sobre sus aprendizajes en el paso por estas formaciones. Asimismo, resulta relevante conocer de qué modos estos docentes ingresan el trabajo con diversas tecnologías a sus propuestas de enseñanza y qué configuraciones y formas adquieren esas integraciones en el marco de las prácticas en el Nivel Secundario.

Para efectuar la construcción del marco teórico-conceptual que sustenta esta investigación se recurre a aportes de autores que -de modo general- pueden situarse dentro de enfoques críticos y de corte socio-cultural. Se parte entonces de la idea de que la presencia de las TIC en la vida social ha adquirido un carácter estructural y que -aún en el marco de contextos de desigualdad marcada y de temporalidades diversas- se ha extendido a la cotidianeidad de los sujetos y las sociedades de un modo transversal. Por ello, la consideración de la noción de mediatización de la cultura -en tanto proceso histórico-social- (Barbero, 2003; Mata, 1999) es central para reflexionar acerca de los diversos aspectos que se ponen en juego cuando en los contextos actuales se produce la integración de dichas tecnologías. Se abre entonces un nuevo marco en el que se despliegan modos diversos de concebir y poner en práctica lenguajes, saberes y vínculos; unas nuevas formas de lo simbólico que tienen un correlato ineludible en la materialidad de los procesos sociales y culturales. (Barbero, 2007). En este estudio, el abordaje de esta complejidad es efectuado desde la perspectiva transdisciplinar que ofrece el campo de la Comunicación/Educación (Huerfano, 2001; Da Porta, 2011). En ese sentido se retoma el planteo según el cual la integración de TIC a espacios y prácticas educativas se produce en el marco de un proceso de “hibridación” entre “matrices culturales” diferentes (Da Porta, 2015). Desde esta posición, se invita a pensar que las TIC han ingresado a la escuela y que su proceso de inclusión en las prácticas educativas ha sido complejo y dificultoso. Es una cuestión que inquieta a los sujetos involucrados en el desarrollo de los procesos educativos -especialmente a los docentes- quienes asumen la tarea de pensar y proponer la enseñanza. Sujetos que se encuentran con alternativas, modos, producciones y prácticas (de formación y de trabajo de enseñanza) que interpelan

centralmente las metodologías -eje para pensar de la propuesta didáctica- y los saberes legitimados -contenidos conceptuales- como aquellos que deben tener prioridad en la enseñanza. (Dussel, 2010).

Por un lado, para analizar estos movimientos y estas interpelaciones, así como los posicionamientos e iniciativas de los docentes es que se recuperan las nociones de práctica docente Freire (2002), entendiendo que dicha práctica -con énfasis en la enseñanza- es una de las dimensiones del trabajo docente (Rockwell, 1993). Considerando que la investigación pretende indagar acerca de la relación entre recorridos formativos y propuestas de enseñanza, se retoman también las nociones de formación docente (Edelstein, 2011 y Terigi, 2012), así como conceptualizaciones acerca de la enseñanza ofrecidas por Davini (2010), Litwin (2005), Dussel (2010) y Cols (2011). Asimismo, se considera pertinente contemplar la noción de apropiación (Chartier, 2001; Rockwell, 2009; Kalman 2003) para reflexionar respecto de la relación con los saberes.

Por otro lado, se torna relevante considerar el planteo de Buckingham (2007, 2008) referido a lo que define como alfabetización mediática y digital. En cuanto a la conceptualización de las tecnologías y/o nuevos medios consideramos centrales los planteos de autores como Burbules y Callister (2001) y Litwin (2005), para quienes se trata de “territorios potenciales” en torno a los que pueden promoverse/desarrollarse actividades de enseñanza y de aprendizaje.

Este estudio fue concebido desde un enfoque socio-cultural que retoma aportes de la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009; Achilli, 2005). A partir de la definición de ese encuadre, es importante señalar que la investigación se encuentra, como se indicó, en proceso de desarrollo y en ese marco en etapas que se van recorriendo de manera simultánea y complementaria: a)-de revisión y estudio bibliográfico y de normativa y de iniciación (avance incipiente) del trabajo de campo y construcción de registros con primeras aproximaciones analíticas. Ambos momentos articulados bajo una lógica dialéctico-relacional. Como referente empírico del estudio se toman docentes de Nivel Secundario de la provincia de Córdoba egresados de la primera cohorte (2012-2013) de la Especialización en Educación y TIC propuesta por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación -cuya sede fue el IFD Alberto Leguizamón de la ciudad de Córdoba-; se trata de educadores que pertenecen a diversos campos disciplinares y que se encuentran en ejercicio de la profesión. Las estrategias de recolección de información que se despliegan en campo, de manera articulada y subsidiaria, son entrevistas en profundidad, observaciones participantes y análisis documental (Rockwell, 2009).

En el caso de esta presentación puntualmente -y a modo de aproximación general con carácter analítico-descriptivo- se concentrará la atención en uno de los ejes que el estudio contempla. Se hará referencia a la estructura y a las características distintivas de una propuesta formativa. Dicha propuesta, como parte de la Política Pública Educativa definida a nivel nacional, se constituye en el primer postítulo gratuito y de acceso libre a todos los docentes. Esta iniciativa resulta un punto culmine de un camino extenso a lo largo del cual la presencia de las TIC en la formación docente fue avanzando desde una incipiente presencia hasta la integración formal a nivel curricular. Desde el año 2015, y en la actualidad -con modificaciones sustantivas de orden administrativo, político y pedagógico respecto de su plena y real implementación- estas propuestas se sintetizan bajo la figura del Plan Nacional de

Inclusión Digital Educativa (PNIDE). Aquí interesa analizar de qué modos la propuesta acercó a los docentes egresados encuadres, alternativas y concepciones respecto de los procesos de integración de las TIC a las prácticas y los espacios educativos. Entre las dimensiones que se analizarán se encuentran: vinculaciones entre su origen, estructura, condiciones de desarrollo, alcances de las propuestas y propósitos; así como de las instancias y modos de implementación que en general ha adquirido esta iniciativa. Serán objeto de un primer análisis general en esta oportunidad reglamentaciones, plan de estudios, programas de los módulos y clases de espacios curriculares. Asimismo, se retomarán registros de entrevistas a tutores de la carrera que han acompañado los recorridos formativos de los profesores. También se incluirán referencias recuperadas de registros de entrevistas efectuadas a algunos docentes egresados. En esta última instancia se pretende abordar las modalidades que adoptó la articulación entre el proceso de formación en actividad y el desarrollo de su trabajo de enseñanza en esos momentos en las aulas. A partir de este recorrido se dejarán planteadas discusiones, interrogantes y dimensiones de análisis que se irán profundizando a medida que avance la investigación para poder continuar abordando/profundizando el estudio de la problemática propuesta.

Bibliografía consultada: ACHILI E. (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor, Rosario/BUKINGHAM, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial./ BURBULES, N. Y CALLISTER, T. (h). (2001). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Madrid: Granica./ CHARTIER, R (2006). Escribir las prácticas. Bs. As: Ed. Manantial. / COLS. E. (2011). Estilos de enseñanza. Rosario. Homo Sapiens./ DA PORTA, E.(2015). Las significaciones de las TIC en educación. políticas, proyectos y prácticas. Grupo Ferreyra Editor. Córdoba. y (2011): Comunicación y Educación. Debates actuales de un campo estratégico. Córdoba: Ed. Gráfica del Sur./ DUSSEL, I. (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital, en La educación alterada. Una aproximación a la escuela del siglo XXI. Salida al Mar, Córdoba. / EDELSTEIN, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós. Buenos Aires./ FREIRE, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Ed. Siglo XXI: Bs. As. / HUERGO, J. (2001). Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas. Ediciones UNLP:Buenos Aires/ KALMAN, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. Revista mexicana de Investigación Educativa. Enero-abril. Vol. VIII. Núm. 17. México./ LITWIN, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contexto. Paidós, Buenos Aires./ MARTÍN BARBERO, J. (2007) Tecnicidades, identidades, alteridades en De Moraes, D Sociedad Mediatizada. Gedisa Ed. Bs. As. y (2003). La educación desde la comunicación. Norma. Buenos Aires: Norma./ ROCKWELL, E. (2009).La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Bs. As: Ed. Paidós/ TERIGI, F. (2012). Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. Buenos Aires.

.....

*** Ana Paula Piretro**

Centro de Estudios Avanzados . Universidad Nacional de Córdoba - CEA/UNC. Córdoba, Argentina

Resumen de ponencia

EPISTEMOLOGÍA, LECTURA DE REALIDAD Y REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO.

*César José Valdovinos Reyes

En México como laboratorio de la implementación de reformas educativas y de procesos de evaluación que parten de una perspectiva neoliberal, está en disputa la propia racionalidad epistémica sobre la educación y la categoría de calidad educativa, por ende se ha dado una batalla de proyectos culturales y de la propia visión de humanidad, pero a la vez se entreteje un diálogo de saberes que confrontan las visiones oficiales y alternativas sobre la propia educación además de las políticas públicas y en lo particular en la formación de formadores.

Más allá de una visión apegada a los designios del Banco Mundial, la OCDE y otros organismos internacionales, en México colectivos, grupos de investigadores e instituciones educativas están constituyendo una alternativa educativa en el campo de la formación docente, en el caso de Michoacán existen procesos de construcción de conocimiento, desde varias perspectivas por un lado camina la propuesta de formación del educador popular, por otro lado se está gestando una propuesta desde la transdisciplinariedad y la complejidad, en el caso de la UPN Zamora, desde el Colectivo Humanecer se plantea una visión incluyente e integral, se trata de hacer florecer lo humano desde la formación docente.

En este marco de discusión y de propuesta sobre las propias reformas educativas en México, el proceso de profesionalización docente y de evaluación, la discusión sobre calidad educativa, surgen colectivos que plantean una visión distinta a la oficial, como en el caso de UPN Zamora y el Colectivo Humanecer dentro del Posdoctorado en Sistemas de Evaluación de la Calidad Educativa (SECE) que se plantea una articulación desde la transdisciplinariedad para la construcción de conocimiento donde se entreteje la integralidad y la visión alternativa, lo cual significa rehacerse como formador de formadores desde lo comprensivo, inclusivo, abarcador y no marginador.

Esta propuesta constituida desde el colectivo parte de un ángulo de lectura crítico, se observa como un proceso de apertura y cierre hacia lo inédito, inacabado, incertidumbre y certeza de transformación, al mismo tiempo potencia una nueva racionalidad del pensar, del ser y el hacer desde el pensamiento complejo, es Humanecer como florecer lo humano, como una visión de la dialéctica, categoría potenciadora de movimiento articulada a el pensamiento complejo como estrategia metodológica y cosmovisión-ángulo de lectura de la realidad en la formación.

El Colectivo Humanecer y su modelo de formación posibilitan que los formadores puedan performarse en las categorías de humanecer, didáctica, epistemología, integralidad, conciencia, dialéctica y transcomplejidad; para avanzar hacia la construcción de estrategias en el proceso de enseñanza, desde la performance, la transdisciplina, la integralidad y la didáctica crítica.

En Michoacán se desarrolla la temática Humanecer en la formación de formadores,

porqué se trata de ir haciendo florecer lo humano en la propia formación de formadores entretejiendo la transcomplejidad, es decir, la articulación del pensamiento complejo y la transdisciplina en el ámbito educativo, con los modelos emergentes de integralidad y alteridad que cohabitan en América Latina, la integralidad vista desde lo integral que significa comprehensivo, inclusivo, abarcador y no marginador, se trata de que los abordajes incluyan el mayor número de perspectivas, estilos y metodologías en una visión coherente. Articular lo intersubjetivo con la otredad, entendida como alteridad-mirada de ser un-otro-uno en la educación, de sentido de relación-diálogo de ser la otredad concebida en estrategia didáctica metodológica para potenciar la transformación en la formación de formadores.

Se trata de visualizar las problemáticas-posibilidades como desafíos, las contradicciones y complementariedades como articulaciones, del entorno unicidad-complejidad, del entorno sujeto-sociedad, derivados del proceso-desarrollo económico, político, social y cultural, que se presentan en el hecho praxiológico educativo, pensamiento-acción como medio educativo, buscando la articulación integral de los procesos cerebrales (cuadrante superior derecho), la cultura (cuadrante inferior izquierdo) en la que se vive, la posición social (cuadrante inferior derecho) y el modo de pensar (cuadrante superior izquierdo) como parte del entorno del docente-formador dentro de su realidad, tanto en la educación como en la como en la formación por ende que, cómo y para qué del hacer para resolver-problematizar y teorizar la horizontal-problemática y resolver, investigar y solucionar.

.....

* César José Valdovinos Reyes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UPN. Michoacan, México

Resumen de ponencia

EQUIDAD EN EDUCACIÓN: APROXIMACIONES EMPÍRICAS

*José Saturnino Martínez García

La aproximación a la equidad en educación debe ser compleja, pues no existe un consenso sobre qué quiere decir equidad. Tradicionalmente la sociología solo se ha ocupado de la desigualdad de oportunidades educativas, entendiendo de forma implícita que en ella subyace la fuente de la falta de equidad educativa. Esta aproximación se orienta en el sentido de suponer que ni el origen social ni otros atributos sociales, como el género o la pertenencia a minorías, deben influir en el éxito educativo. Esta aproximación coincide con la lectura neomarxista de autores como J. Roemer, o más heterodoxos, como P. Bourdieu. Pero es una aproximación conceptualmente limitada, si tenemos en cuenta la complejidad del debate sobre equidad en filosofía política, especialmente tras la obra de J. Rawls.

Este trabajo se propone repasar diversas corrientes de filosofía política para elaborar indicadores que puedan evaluar las diferentes concepciones de equidad y su aplicación en educación. Estas propuestas son evaluadas a partir de los datos de pruebas internacionales estandarizadas, como las pruebas PISA. Esto a su vez exige una conceptualización crítica de qué es lo que realmente miden estas pruebas y su relación con el sistema educativo, pues la estandarización y su aplicación sin consideración a las particularidades nacionales puede introducir serias limitaciones en su capacidad de medir atributos relevantes de los sistemas educativos.

Además de la aproximación neomarxista de Roemer, medida como influencia del origen social en el resultado educativo, se propone un indicador para la propuesta de J. Rawls: la resiliencia. Con este indicador se mide el porcentaje de alumnado de bajo origen social que obtiene buenos resultados educativos, como operacionalización de su principio de la diferencia, que busca mejorar a los que están en peor posición social. También se tendrá en cuenta la equidad neoliberal de M. Friedman, como es el diseño institucional del sistema educativo que se aproxima a un cuasi mercado (libertad de las familias para elegir centro educativo, competición entre los centros por el alumnado y pruebas externas a los centros educativos de carácter público, para compararlas). Otra aproximación es la que tiene en cuenta la igualdad de condiciones, de forma que la desigualdad de resultados solo obedezca a preferencias individuales ante el estudio, según Dworkin. Una visión marxista más tradicional, con el énfasis en la igualdad de resultados se tendrá en cuenta, así como la aproximación utilitarista, preocupada por el nivel medio de bienestar de la sociedad. La perspectiva de género se tiene en cuenta comparando diferencias entre chicas y chicos, así como la cuestión de las identidades se puede aproximar observando los resultados entre personas de origen del país y de origen inmigrante o pertenecientes a minorías.

Todos estos indicadores se emplearán para reflexionar sobre la relación empírica entre las diversas aproximaciones filosóficas a la equidad, y si la diferencia conceptual

implica grandes diferencias empíricas al comparar países, o por el contrario, los países que resultan bien en un indicador de equidad tienden a situarse bien en el resto, o en una familia de indicadores. Además, se procederá a un análisis más detallado de las paritularidades educativas y societales, para comprender mejor los diferentes niveles de equidad observados en los diferentes países, con especial atención a América Latina y España.

A diferencia de las aproximaciones econométricas, como la de Woessman, que simplifican las diferencias entre países a parámetros, procuramos una comprensión densa y profunda de las diferencias entre países, donde la comparación cuantitativa es solo una primera aproximación al conocimiento de los sistemas educativos, que debe ser seguida de una comprensión más profunda de sus instituciones educativas, así como de las prácticas educativas, que puede cargar de significados sociales diferentes prácticas sociales aparentemente similares, debido a variaciones societales (como las relaciones familiares o la imbricación entre escuela y trabajo).

La perspectiva comparada, por tanto, no consistiría tanto en una visión sistemática de las diferencias cuantitativas entre países, sino en captar adecuadamente las lógicas sociales y los equilibrios entre las relaciones de cooperación y conflicto entre los diversos agentes educativos (estudiantes, profesorado, familias, empresarios²) en contexto de diversas relaciones sociales (instituciones educativas y laborales, pugnas por las políticas educativas, etc.), en línea con las propuestas de Stephen L. Morgan. Si queremos mejorar la equidad educativa, no se debe hacer tanto “copiando” lo que se hace en los países con más equidad educativa, sino entendiendo de forma integrada las relaciones entre educación y el resto del sistema social, para así saber en qué puntos es más fácil lograr reformas efectivas dadas las características de cada país.

.....

* José Saturnino Martínez García

Universidad de La Laguna ULL. La Laguna, España

Resumen de ponencia

ESCOLA E DESENVOLVIMENTO LOCAL: ENCONTROS E DESENCONTROS

*Naira Lisboa Franzoi

O trabalho é resultado de um esforço, dentre muitos empreendidos no âmbito de nosso grupo de pesquisa, de buscar uma articulação entre pesquisas individuais, para que proporcionem, continuamente, uma reelaboração teórica em novos patamares. Além disso, a dificuldade de falar sobre o próprio trabalho - seja pela complexidade do fenômeno, seja pela dificuldade que o sujeito tem de reconhecer sua relevância - reforçam a demanda por novas metodologias de investigação dos saberes do trabalho, sem o uso exclusivo da linguagem verbal. Destaca-se a importância de criar estratégias e instrumentos metodológicos para conhecer os saberes do trabalho e a experiência em geral que possibilitem tomar o saber como objeto de reflexão coletiva (CUNHA, 2010). Nesse esforço, o grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Conhecimento vem buscando contribuir, através do estudo de metodologias e de investigações que recorrem à fotografia (MARTINS 2010, AUTORA b, 2011), vídeo (GODINHO, 2010), autobiografia (AUTORA c, 2010), entre outros, como estratégia para conhecer os saberes experienciais dos alunos. (AUTORA a et al, 2012)

Apresentam-se, pois, dois estudos de caso realizados isoladamente e que, neste artigo, ganham organicidade: um, com trabalhadores de um engenho de cana-de-açúcar, em uma cidade do nordeste brasileiro; e, outro, com fumicultores gaúchos.

Ambos os estudos tratam da produção de saberes em situação de trabalho, pelos trabalhadores, e sua articulação com a escola - matéria-prima teórica de todas as pesquisas desenvolvidas por nosso grupo. Os dois estudos foram analisados em conjunto porque, dentro deste espectro mais amplo, abordam a problemática do desenvolvimento local. Ambos têm também em comum o universo dos trabalhadores rurais, em municípios pequenos, ainda que em dois extremos do Brasil: no nordeste e no sul. Esta análise em conjunto torna-se possível porque, embora as realidades econômico-sociais das duas regiões possam ser consideradas muito distintas, a situação de exploração a que estão submetidos os trabalhadores do campo, nas feições que o capitalismo assume no Brasil, é uma só.

Fica evidente o desequilíbrio entre um e outro estudo: enquanto o estudo com os trabalhadores do sul abrange diferentes estratégias para acercar-se do objeto, o estudo com os trabalhadores nordestinos limitou-se às autofotografias e entrevistas com os sujeitos em torno das mesmas, Isto ocorreu pelo acesso que se teve a um e a outro grupo estudado. Ainda assim, acredita-se que é válida a análise conjunta dos dois estudos, pois, se por um lado não nos possibilita comparações e conclusões mais categóricas, por outro fornece pistas a outros pesquisadores quanto a potências e fragilidades das estratégias metodológicas utilizadas.

Tem-se como suposto que o sujeito está "engajado" em um mundo que compartilha com outros, histórica e espacialmente situados (CHARLOT, 2000). Outro suposto é a

tese defendida especialmente por Schwartz, dentre outros, sobre a atividade de trabalho, segundo a qual toda situação de trabalho implica experiência, reencontro com um patrimônio herdado (SCHWARTZ, ADRIANO, ABDERRAHMANE, 2008). A partir de tais supostos, entende-se que os saberes e experiências dos sujeitos estão vinculados ao espaço local em que vivem, o que impõe a necessidade de buscar aportes teóricos relativos ao desenvolvimento local.

Considera-se local como sinônimo de território, tal qual definido por Milton Santos: “[...] o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais da vida, sobre os quais ele influi” (SANTOS, 1997, p. 96). A compreensão sobre desenvolvimento local, que se ancora principalmente em Oliveira (2001), é de que este não é um espaço fechado em si e harmônico, mas, ao contrário, é constituído de embates e negociações, atravessado pelas mesmas contradições do global.

Por fim, dão suporte a nossas análises, os aportes da ergologia (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007), que, endossando as teses de Canguilhem, ajudam a entender o sujeito em atividade de trabalho.

Sem pretender estabelecer uma comparação direta entre os dois estudos de caso, dado o já referido aprofundamento desigual de ambos, a análise conjunta nos permite ver semelhanças e especificidades.

Em primeiro lugar, no que concerne à metodologia, quando se trata de dar visibilidade ao próprio trabalho, reforça-se a importância de lançar-se mão de diferentes estratégias. A autofotografia pode ser mais bem explorada. Em estudos recentes (autora e et al.) temos recorrido à confrontação cruzada - instrumento da clínica da atividade -, que consiste no diálogo entre os diferentes sujeitos produtores das fotografias acerca da produção fotográfica, o que expande as possibilidades de visibilização (CLOT, 2007).

Quanto aos resultados, uma das possíveis aproximações entre os estudos é o fato de que os jovens do primeiro estudo e os do segundo não são diferentes no que concerne às suas potências. Conhecem e elaboram saberes no seu trabalho, descobrindo nele a “ciência” que ele contém, recriando-o e extraíndo dele, ao limite das possibilidades, seu vigor, vitalidade e motivo de orgulho, para dar-lhe algum significado.

Propusemo-nos, com o primeiro estudo de caso, a contribuir com a discussão acerca da noção de desenvolvimento local, a partir do posicionamento e da reflexão dos/das trabalhadores/as-estudantes, enquanto protagonistas do seu próprio destino, conhecedores e construtores dos saberes sobre o lugar onde vivem.

Embora os limites do estudo não nos permitam conclusões em uma só direção, foi possível perceber a ausência da escola e, quando presente, um total desconhecimento da realidade dos estudantes por parte da mesma. A ausência da escola e de qualquer oportunidade de ir além de sua realidade, e a invisibilidade desses jovens são evidentes.

Uma pergunta que permaneceu sem resposta foi se a escola teria potência para intervir em uma realidade tão adversa, tornando-se um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento que se deseja, para os/as trabalhadores/as-estudantes que se percebem como protagonistas do desenvolvimento.

No segundo estudo, há possíveis respostas a essa indagação. Aqui se percebe as possibilidades abertas pela educação escolar. Nessa perspectiva, não se constata

simplesmente o papel da escola, mas afirma-se que ela só tem sentido e é capaz de fazer a diferença se os processos educativos forem pensados de forma articulada à realidade histórica e social em que os sujeitos estão inseridos, com suas tensões e contradições. Isso significa uma ruptura da mera transmissão de conhecimentos e abre espaço para que os estudantes trabalhadores também produzam saberes, a partir de suas experiências, fazendo com que a escola assuma o seu sentido educativo. Nessa formação, o trabalhador deverá estar no centro do processo de ensino-aprendizagem, em que o trabalho é eixo articulador, para que a formação integrada se torne um espaço privilegiado para conferir ao trabalho um lugar de dignidade.

Os alunos e a professora destacam, para além da formação e da construção de saberes, a transformação pessoal e social pela qual todos passaram, inclusive a professora. Esse é o objetivo maior da educação, contribuir para que haja um crescimento pessoal para além da profissionalização. No entanto, apesar do conflito, da contradição e da condição de opressão vivida pelos alunos trabalhadores na fumicultura, os saberes e os valores do/no trabalho na agricultura contribuíram para a reflexão e o desvelamento dessa mesma realidade. O desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva desses alunos apontou para a importância de que a escola promova um espaço de valorização dessas experiências de vida e trabalho. Essas experiências dos alunos têm um grande potencial a ser descoberto e valorizado, não só pela escola e pelos professores, mas pelos próprios trabalhadores, para que essa (re)significação da experiência e do saber faça brotar e “florescer” novas alternativas de vida e trabalho.

.....

* Naira Lisboa Franzoi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Porto Alegre, Brasil

Resumen de ponencia

ESCOLA EXPANDIDA: POR UMA JUSTIÇA COGNITIVA DIGITAL E PERSPECTIVAS PARA “OUTROS SUJEITOS”

*Claudia Hardagh

O contexto da sociedade pós-moderna tendo como foco a educação formal e as relações entre escola e “outros sujeitos” tais como, refugiados e imigrantes que estão nas escolas são aqui apresentados como nossos sujeitos pesquisa. Vamos analisar essa realidade trazendo autores como Arroyo, Santos, Bourdieu e Di Felice para propor a Escola Expandida como rede colaborativa digital para a ecologização da escola: currículo, pedagogias, expansão e hibridização dos espaços e das linguagens. Não temos a pretensão de fechar com propostas e modelos prontos, pois são questões novas de uma sociedade líquida em constante metamorfose e que tem que pensar como uma escola com características semelhantes ou coerentes à pós-modernidade e com perspectivas de entender e criar vínculos com essas crianças e jovens. A área da educação é atingida por esse fenômeno que sem preparo para acolher crianças e jovens de lugares e culturas que não imaginávamos ter contato antes e, com isso, acabam por engrossar o número de “outros sujeitos”, denominado por Arroyo (2012) como “invisíveis ou inferiorizados dentro da escola”, que são índios, camponeses, quilombolas, filhos de migrantes nordestinos e agora os refugiados políticos, ambientais e econômicos. Criar redes colaborativas como expansão da escola pode ser uma forma de organizar, disseminar as experiências e saberes destes “outros sujeitos” que habitam a escola e torná-los visíveis dentro e fora da escola. A construção de redes criam condições para as trocas de experiência social e para ecologizar os saberes, saberes escolares, científicos e saberes populares. Com isso podemos tornar visíveis os sujeitos e movimentos alternativos para que ocorra a ruptura da hierarquia de saberes, valorizar a participação e a diversidade cultural dos “outros sujeitos”. A escola abriga em seu território as crianças e jovens, mas não se constitui em espaço de vida, digo de “proteção da vida” (Arroyo, 2012, p.252), a citação atinge profundamente o profissional da educação, pesquisador e professor, que estão em contato com esse “abrigo”- escola - desprotegido e vulnerável para abraçar a diversidade de realidades.

Os estudos de Bourdieu (2009) acentuaram que a origem social dos alunos leva às desigualdades escolares e, mais ainda, que as desigualdades escolares reproduzem o sistema objetivo de posições e de dominação, desmascara a crença de que a escola oportuniza condições equânimes de inserção cultural, social e econômica na sociedade pós-moderna.

As oportunidades equânimes na sociedade pós-moderna passa pelo acesso ao ciberespaço, pelos multiletramentos, pela valorização das experiências, culturas e saberes de todos aqueles que compõe a escola e são provenientes de diversos lugares do mundo. A colaboração em rede que auxilia a religar saberes, disponibilizá-los ao coletivo dentro e fora da escola para que os saberes escolares, científicos com

professores e pesquisadores dialoguem e entendam quais as perspectivas de vida a rede coloca na escola expandida para a sociedade real, com diversidade cultural de gênero, religiosa e social, com seus conflitos ideológicos que os jovens devem entender, refletir e conviver. Expandir a escola territorialmente leva a se pensar a cidade como espaço aprendente, todos aprendem com todos, pois a rede não tem hierarquia, têm nós de ligação por interesses e afinidades afetivas, culturais e de vida.

Pensar nas pedagogias e saberes pelo olhar do caleidoscópio nos inspira a ter essas possibilidades também como professor e aluno. Criar formas de acolher “outros sujeitos” que passam a fazer parte de nossa sociedade como cidadãos e com direitos à escolarização e ter perspectivas para realizar seus projetos de vida, no entanto a escola precisa ser desterritorializada e reterritorializada para se expandir e ser redesenhada em seu currículo, pedagogias e formas de trabalho. As formas são infundáveis e depende de como cada um contribui para mudar o foco, compor o material e do olhar individual - saberes e experiências.

.....

* Claudia Hardagh

Universidade Presbiteriana Mackenzie UPM. São Paulo, Brasil

Resumen de ponencia

ESCUELA Y MEMORIAS SOBRE EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA NARRATIVAS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES Y SUS FAMILIAS ACERCA DEL CONFLICTO ARMADO Y LA HISTORIA RECIENTE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE BOGOTÁ

*Laura Ximena Pérez Arjona

Bogotá, es la capital de la República de Colombia y constituye el centro poblado más grande del país. Con una extensión de 1.775 Km², concentra la mayor oferta de acceso a bienes y servicios, así como la presencia de las entidades administrativas y gubernamentales de orden nacional. Tiene aproximadamente 7.971.903 habitantes según la Secretaría Distrital de Planeación.

Pese a ser una ciudad receptora de población proveniente de la ruralidad y de población en condición de desplazamiento, el conflicto armado aparece en la realidad urbana, como una condición que fue vivida únicamente en las zonas rurales y remotas del país y que además, no involucra a la capital como centro de poder.

La oferta educativa en Bogotá está conformada por 2.170 instituciones educativas. El 11.4% de la matrícula oficial, está concentrada en Ciudad Bolívar, siendo superada únicamente por Bosa y Kennedy, localidades que sumadas a Suba completan el 49% de la matrícula total de la ciudad.

Cuando se le preguntó a un grupo de jóvenes de secundaria y media de un colegio público en Bogotá por el lugar de origen de sus familias, en su mayoría, reconocieron que sus padres o abuelos llegaron a la capital expulsados por causas directa o indirectamente relacionadas con el conflicto armado. Este sencillo ejercicio abrió un abanico de respuestas que van desde la huida por la disputa bipartidista en generaciones de abuelos, pasando por la búsqueda de oportunidades laborales y escolares que en los territorios de sus padres no existían, hasta el desplazamiento forzado como consecuencia de las acciones de algún actor armado (Fuerzas militares estatales, insurgencias o grupos paramilitares).

Colombia se encuentra en una coyuntura histórica y política particular en la que urge reafirmar los caminos de reconciliación y la superación del enfrentamiento armado vivido durante más de cincuenta años. Se trata de un conflicto con profundas raíces de carácter social, político y económico y con expresiones a lo largo y ancho del territorio nacional y en todas las dimensiones de la vida. Durante las últimas décadas se llevaron a cabo procesos de paz con grupos insurgentes y en la actualidad, además del acuerdo alcanzado en el 2016, luego de cuatro años de diálogo con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC - EP), también existe un escenario de diálogo con el Ejército de Liberación Nacional (ELN).

En la actualidad, el proceso alcanzado tiene el reto de lograr la implementación del acuerdo. En un primer momento, mediante el trámite de las reformas legislativas para

la consolidación de un marco normativo que permita adelantar transformaciones más profundas para resolver las causas que desencadenaron el enfrentamiento armado. Pero además, el reto de la implementación implica la apropiación del conjunto de la sociedad colombiana, con el fin de garantizar por parte de los actores involucrados, la ejecución en términos reales de lo acordado en todos los escenarios.

El 25 de marzo de 2015, el presidente de Colombia, Juan Manuel Santos firmó el decreto que reglamenta la Ley 1732 de 2015, acerca de la implementación en todos los establecimientos educativos de carácter público y privado de la “Cátedra de la Paz”. Sin embargo, algunas instituciones educativas particularmente del sector público en Bogotá, ya tenían un trabajo previo sobre estos temas, pero además con una perspectiva que incluso trasciende la planteada por el decreto del gobierno nacional. Según las declaraciones del mandatario, el objetivo principal de esta iniciativa tiene que ver con el fomento de la convivencia y el compañerismo en los centros educativos. Previo a la implementación de la Cátedra de la Paz han existido iniciativas de trabajo en las instituciones educativas sobre la construcción de memoria, el abordaje de la historia reciente del país, los Derechos Humanos, la resolución de conflictos, entre otras. Lo anterior, ha posibilitado impulsar la discusión sobre los aportes de la escuela como espacio central para la construcción de paz y memoria, pero además, su importancia como escenario de reparación, verdad y reconciliación nacional. El presente trabajo tiene como tema central, indagar acerca de los antecedentes conceptuales o académicos que se han propuesto para abordar las narrativas de las y los estudiantes de las escuelas públicas en Bogotá y sus familias, acerca del conflicto armado. Qué se ha dicho y cómo se han abordado interrogantes acerca del enfrentamiento armado en la enseñanza de historia reciente. Qué ejercicios se han desarrollado acerca de la construcción de memoria y paz en las instituciones educativas de carácter público de la ciudad.

Es fundamental el reconocimiento de la escuela como un escenario transformador que posibilita la comprensión de lo que ha sucedido en el país y la importancia del momento histórico actual desde una perspectiva multivocal. En este sentido, se indaga aquí acerca de ¿Cuáles son los sentidos comunes y narrativas sobre el “conflicto” que tienen las y los estudiantes de una institución educativa pública de Bogotá y sus familias? ¿Cómo las escuelas públicas bogotanas han estudiado el conflicto social político y armado vivido durante las últimas décadas en Colombia? A partir de explorar iniciativas de construcción de memoria y paz, adelantadas en los establecimientos educativos, ¿Cómo se han propiciado desde las escuelas, procesos de memoria y construcción de paz?

Esta ponencia acude como categoría central a la memoria, aquella que es disputada social y políticamente a partir de un juego de saberes y de emociones que incluyen recuerdos, olvidos, silencios, denuncias, fracturas y vacíos. Que crea y fortalece filiaciones o sentidos de pertenencia con determinados grupos o comunidades y que además dota de sentido al pasado en el presente. La perspectiva de memoria que interesa aquí abordar tiene que ver con aquella que es dinámica, multivocal y que en esa medida reconoce que hay otras memorias, unas hegemónicas u oficiales y otras, las de los marginados y excluidos que pueden cobrar igual o mayor importancia para la construcción de la paz y la reconciliación del país.

.....

*** Laura Ximena Pérez Arjona**

Centro Cultural de la Cooperación FLOREAL GORINI - CCC. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

ESTRUCTURAS DE HECHO: LA JERARQUIZACIÓN (NO) DECLARADA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y SUS RESISTENCIAS (NO) MANIFIESTAS EN EL PERIODO NEOLIBERAL

*Flory Chacón Roldán

Esta ponencia es un avance del proyecto de investigación del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica denominado “Estudio de casos sobre la internacionalización neoliberal de la Universidad pública en Panamá, Nicaragua y Costa Rica: Subjetividad, conformidad y resistencia desde las Ciencias Sociales”, realizado en conjunto con Carmen Caamaño Morúa.

En esta ponencia nos enfocaremos en el caso de la Universidad de Costa Rica a partir del análisis de 18 entrevistas abiertas realizadas a autoridades de la Facultad de Ciencias Sociales dicha Universidad, la cual comprende las Escuelas de Antropología, Ciencias de la Comunicación Colectiva, Ciencias Políticas, Geografía, Historia, Psicología, Sociología y Trabajo Social, y tres centros y dos institutos de investigación. También entrevistamos a autoridades encargadas de definir políticas y procedimientos para toda la universidad.

Las entrevistas enfocan tres categorías principales: internacionalización, mercantilización y precarización laboral; y tres secundarias: digitalización de los procesos académicos, evaluación docente y jerarquización del personal universitario. Tales ejes fueron obtenidos como resultado de un amplio análisis sobre las características de la universidad-empresa o universidad corporativa que se ha convertido en el modelo impulsado por organismos internacionales, tales como el Banco Mundial, la OCDE, el CSUCA y diversas redes internacionales de universidades, entre otros.

En esta ponencia discutiremos sobre la subcategoría jerarquización del personal universitario a partir de las preguntas realizadas a las personas entrevistadas sobre las personas que ocupan la más alta y la más baja jerarquía en la Universidad de Costa Rica, si todas las personas tienen los mismos derechos y deberes, la forma en que las personas se sienten frente a esas jerarquías, si existe oposición frente a este sistema y de parte de qué sectores.

Las entrevistas serán analizadas como narrativas desde la perspectiva de las autoridades quienes, a su vez, tienen una doble experiencia: como docentes y como personal docente-administrativo y, al mismo tiempo, como personas estudiosas de fenómenos sociales, con capacidad para el análisis de su entorno. Estas narrativas serán presentadas de manera general, sin identificar a las personas específicas que se ven reflejadas en ellas, de manera que podamos garantizar cierto grado de anonimato. Las Instituciones de Enseñanza Superior están construidas bajo las bases de diferencias en jerarquía asociada al nivel académico de las personas que la conforman. La

Universidad de Costa Rica (UCR) no es la excepción, desde diversas instancias formales e informales genera diferencias en las cualidades, calidades y cantidades del trabajo realizado, así como, en los derechos y deberes que sus empleados y empleadas poseen y la forma en que experimentan su quehacer diario. Algunas de estas son manifiestas directamente a través de los distintos reglamentos y estructuras legales de la institución, otras se han construido a través de prácticas sostenidas en el tiempo y otras son manifestaciones de un giro en el modelo de universidad que se construye y disputa entre el ideal de la Reforma de Córdoba y la Universidad Empresa. En conjunto, todas estructuran y guían la labor de la universidad. En las entrevistas realizadas identificamos diferentes “clases” de jerarquías: legales-administrativas, de contratación, disciplinarias, norte/sur y de investigación.

El primer y máximo elemento de jerarquización de la UCR, desde la categoría legal-administrativa, es el estatuto orgánico, reglamento principal de la institución. Según este instrumento, en el ápice de la pirámide organizacional de la universidad se encuentra un cuerpo colegiado llamado la asamblea plebiscitaria la cual, está conformada por todos los profesores y profesoras en plaza fija (propiedad) por al menos $\frac{1}{4}$ de tiempo (Artículo 12, Estatuto Orgánico, UCR, pp.2-3). Estos tienen a su función elegir y ejercer las diversas jefaturas académicas que se dan en la institución (Rectoría, Vicerrectorías, Decanaturas, Direcciones de Escuelas, Centros e Institutos de Investigación) a la par de sus labores de docencia, investigación y extensión.

Sin embargo, durante las entrevistas realizadas muchas de las personas que ostentan cargos de dirección en Ciencias Sociales, no identifican la asamblea plebiscitaria como elemento de máxima jerarquía, sino que le atribuyen este rol a la persona que se encuentra ocupando el puesto de Rector. El poder que esta persona ocupa está dado por el estatuto orgánico, que lo designa como el funcionario académico de más alta jerarquía ejecutiva, tiene la representación judicial y extrajudicial de la Universidad. A su vez, ocupa la más alta posición en términos administrativos, y participa de todos los espacios de toma de decisión como el Consejo Universitario, Asamblea Representativa, entre otros (Capítulo IV, Estatuto Orgánico, UCR, pp.9-10). Su lugar jerárquico es tan estable que incluso no existen formas internas de control y/o consecuencias en caso de acciones estipuladas en leyes nacionales como delitos en la función pública.

Esta situación evidencia que a pesar de que en teoría la asamblea plebiscitaria es la máxima instancia de decisión, en términos prácticos su labor recae en elegir a la Rectoría y miembros del Consejo Universitario, o en cesar al Rector de sus funciones cuando ha cometido una falta que así lo amerite, para lo cual tampoco existe un procedimiento estipulado en la normativa universitaria. Esto pone en cuestión, por lo tanto, la idea de una Universidad democrática, construida por toda su comunidad.

Por otro lado, en términos de contratación, la universidad se encuentra fragmentada a nivel de docencia por las y los trabajadores en plaza fija y aquellas personas en plaza temporal (interinazgo). El cuerpo docente en propiedad, alrededor de un 30% de la población, tiene acceso a un sistema de ascenso académico y salarial exclusivo llamado Régimen Académico, el cual garantiza mejoras salariales y ascenso en su nivel académico y, por lo tanto, en el reconocimiento que hace la institución sobre su trabajo. Por otro lado, el grupo de profesores en condición de interinazgo es heterogéneo tanto en su labor profesional como en sus méritos académicos. El elemento unificador en la mayoría de los casos es que sus contratos son válidos durante ocho meses al año, sin consideración por el trabajo necesario para planear los

cursos que se les asignan que suelen cambiar de semestre a semestre.

Además, el grupo de profesores interinos no tiene voto en ninguna instancia de decisión de la Universidad, y en muchos casos, ni siquiera tienen voz dentro de sus unidades académicas. Aunado a esto, la Universidad brinda más apoyos económicos y profesionales a las personas que se encuentran en Régimen Académico, pero en el caso de las personas interinas se les restringe este acceso: salidas a congresos, aumentos salariales, beca para estudios, entre otros.

Otro aspecto importante de la jerarquización es la que se da a nivel de la contratación administrativa y la tercerización de servicios. El personal administrativo en términos de estatus se encuentra por debajo del cuerpo docente e investigación, esto se evidencia en salario, vacaciones y derechos laborales.

En esta misma línea, también se construyen diferencias en las formas en que el trabajo de los docentes es valorado. Es decir, la institución apoya y se le da más prestigio a las personas que trabajan haciendo investigación, en detrimento de las que se dedican a la docencia y la acción social. Esto se evidencia de múltiples formas, tales como en los presupuestos otorgados, la carga de trabajo asignada, la continuación de los contratos y la posibilidad de ir al exterior a presentar su trabajo.

Otra jerarquía de importante envergadura, es la disciplinaria. Es un sentir generalizado por las direcciones académicas de Ciencias Sociales, que la universidad favorece las “ciencias naturales aplicadas” por encima de las Ciencias Sociales, de forma que es necesario contar con elementos que les permitan negociar de en mejores condiciones los recursos para sus unidades académicas.

Por último, identificamos la jerarquía norte/sur, ya que la institución, en su afán por la internacionalización, busca que la comunidad universitaria tenga contacto y construyan redes de trabajo con universidades del norte global. Es así, como convenios o apoyos para realizar estudios en universidades latinoamericanas no se dan con el mismo ímpetu y en muchas ocasiones son obstaculizadas por las instancias administrativas. Por otro lado, el contacto con universidades del norte, según la experiencia, se puede convertir en una relación basada en elementos coloniales donde se da un trato desigual y se cuestiona la capacidad que tiene el cuerpo de investigación, docentes y estudiantes de la UCR.

Todas estas situaciones, no se dan sin resistencia. Ya que de forma contradictoria la Universidad, a pesar de ser sumamente jerárquica, mantiene instancias de toma de decisión colegiada que permiten a las direcciones académicas y a docentes en condición de propiedad o de nombramiento continuo, es decir a aquellas personas que no pueden ser despedidas, capacidad de maniobrar y utilizar ya sea los diversos reglamentos o negociar con actividades a su cargo que son importantes para la institución. Las resistencias no son necesariamente explícitas, sino de baja intensidad, pero necesitan para su realización como mínimo un puesto seguro en la institución. Sin embargo, esto último tampoco garantiza perder los temores y oponerse a las políticas universitarias.

Para concluir, analizaremos la forma en que esta particular complejidad en las jerarquías de la Universidad de Costa Rica facilitan las transformaciones que facilitan la generación de una universidad que funciona más como una empresa.

.....

*** Flory Chacón Roldán**

Instituto de Investigaciones Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica - IIS/UCR. Ciudad Rodrigo Facio, Costa Rica

Resumen de ponencia

ESTUDANTES BOLSISTAS NA ESCOLA PARTICULAR: TRÊS ESTUDOS DE CASO Á LUZ DA TEORIA BOURDIEUSIANA.

*Pedro Henrique Barboza Machado

O presente trabalho analisa a trajetória de três estudantes bolsistas da Escola Oga Mitá, instituição privada de ensino localizada no Rio de Janeiro na região da Grande Tijuca. Para cumprir tal engenho parte-se de conceitos bourdiesianos, notadamente o de “capital cultural” e o de “habitus”. A primeira parte do escrito destina-se a apresentar pontos relevantes da teoria de Pierre Bourdieu para as aspirações do trabalho. Na segunda parte são apresentadas de maneira resumida as entrevistas com os três estudantes. Na parte final são feitas algumas aproximações entre as informações obtidas nas entrevistas e a teoria de Bourdieu. Nesse sentido, surgem reflexões sobre a importância do capital social atribuído pelos entrevistados à experiência na escola Oga Mitá, os tipos de capitais culturais percebidos a partir das vivências dos entrevistados e a escolha do destino realizado por eles.

Dessa maneira, o escrito pretende colocar em diálogo duas realidades que, em uma primeira mirada, comunicam-se muito pouco. De um lado, uma escola que atende um público de classe média- situada em um bairro que por sua vez também é de classe média-, e de outro, estudantes advindos de classes inferiores, que puderam estudar nessa instituição de ensino a partir de bolsas de estudo.

Esses dois cenários - escolas voltadas para extratos superiores da sociedade e processo de escolarização das classes populares- foram alvos de constantes e produtivos estudos nos domínios da Sociologia da Educação. O objetivo em questão, entretanto, é pensar como se deu, em três casos muito específicos, a interseção de dois “mundos” aparentemente diferentes. Tal engenho justifica-se enquanto algo válido, pois a partir de suas reflexões podem ser questionadas, ainda que de maneira limitada, o papel da escola frente às desigualdades culturais que recebe, além de pensar nos processos de socialização- e de formação- dos indivíduos, quando frequentadores de um ambiente que não está de acordo com os padrões percebidos em sua região natal.

Para realizar a parte empírica da pesquisa foram escolhidos três estudantes da escola. A metodologia empregada foi análise da trajetória de vida desses sujeitos a partir das informações obtidas em entrevistas estruturadas realizadas com os mesmos. Esses nomes foram obtidos em conversas com professores que trabalham na escola há mais de uma década.

Os sujeitos estudados e a instituição escolhida foram de grande valor para se pensar como as interações no meio escolar afetam os sujeitos e suas escolhas no futuro. Duas características específicas encontradas no campo ajudam a entender o saldo avaliativo preponderantemente positivo apresentado pelos sujeitos por terem estudado na Escola Oga Mitá:

A primeira delas era que, além de bolsistas, esses sujeitos tinham uma relação ainda mais próxima com a escola, uma vez que suas famílias também participavam do

ambiente escolar pelo caminho do trabalho (parentes próximos de dois entrevistados trabalharam na escola nas funções de “Serviços Gerais”) ou de relações afetivas/estima (o diretor da escola foi padrinho de casamento dos pais de um dos entrevistados). Sendo assim, suas famílias interagem com a instituição escolar de um modo mais intenso se comparada com outras famílias de bolsistas que não tivessem nenhum integrante trabalhando na escola. Essa característica que une os sujeitos pesquisados não era, em absoluto, uma exigência. O recorte feito era somente com sujeitos bolsistas, de baixa renda, que estudaram na escola. É possível supor que essa interação mais forte com a instituição, a qual os indivíduos estavam expostos, interferiu em suas avaliações, discursos e exigências sobre a própria escola.

O segundo fator levantado é aquele que pode ser chamado de “clima escolar”. Por esse termo entende-se o somatório de sensações vis-à-vis a instituição escolar. Tais percepções podem revelar traços significativos da estrutura administrativa, pedagógica e humana da escola. A literatura sobre essa área aponta que o clima escolar é um poderoso instrumento indicativo da eficácia da escola em questão e que pode ser um fator significativo para o desenvolvimento dos seres humanos. Essas são hipóteses aqui sustentadas. Os sujeitos extraíram da experiência de estudo na Oga Mitá um saldo preponderantemente positivo a partir de suas interações com duas categorias específicas que servem como variáveis para se pensar o “clima escolar”: o sistema social- que se refere ao todo que abarca as relações mantidas entre os integrantes da comunidade- e a cultura- representada e incorporada nas regras, valores e discursos existentes na escola.

Obviamente o trabalho contém limitações. A começar por sua natureza, trabalho de conclusão de curso de graduação, a amostra aqui tomada para análise é pequena, embora a partir dela se possam extrair interessantes análises. Trabalhar com teses bourdieusianas produzidas nas décadas de sessenta e setenta do século passado para um contexto que não foi aquele percebido enquanto motivação para o autor também aparece como um possível limitador. Contudo, ainda acredito no poder que suas bases teóricas oferecem. Não foram realizados um estudo mais sistemático e detido sobre as famílias desses estudantes e nem sobre suas realidades pós-escola Oga Mitá.

A partir das conclusões vislumbro um campo em aberto para continuar os estudos nessa seara. O trabalho constituiu-se enquanto um primeiro esforço de tentar aproximar essas duas realidades diferentes. Acredito, mesmo com todas as limitações que são de sua natureza, ter servido como o começo intelectual que me permitirá contribuir, ainda que de forma pequenina, no universo dos estudos sobre a Escola nos domínios da Sociologia da Educação.

.....

*** Pedro Henrique Barboza Machado**

Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - CCS/UERJ. Maracanã, Rio de Janeiro, Brasil

Resumen de ponencia

ESTUDIANTES Y FAMILIAS EN AGUASCALIENTES

*Adriana Guadalupe González Santamaría

*Alejandra Infante Blanco

*José Matías Romo Martínez

Podemos conocer una parte importante de lo que pasa en los sistemas educativos a través de los actores y sus experiencias; el presente estudio tiene el propósito de comprender a los estudiantes de Educación Media y Superior a partir de saber cómo están estructuradas sus familias, cuáles son sus dinámicas y cuáles han sido las relaciones de estas familias (sus integrantes, más allá de los padres y madres) con las escuelas a las que han asistido estos jóvenes.

Cabe señalar que en las sociedades occidentales actuales la noción y la experiencia de ser familia ha mutado (Bianchi, 2013; Domingues, 2016; Romo & Infante, 2017; Valdivia, 2008), dándose una diversificación de posibles estructuras y con ellas han surgido múltiples dinámicas, lo que afecta las maneras en que tanto el estudiante como sus familiares se involucran con la escuela (Butler & Le, 2017; Casillas, Chain, & Jácome, 2007; Scott et al., 2015), ya sea en las prácticas (reuniones, tareas, trámites), como en los significados que se le atribuyen (para la mejora social y económica, como medio de superación personal, para establecer redes y contactos sociales, como espacio de convivencia) y en las expectativas que se tienen acerca de los estudios y lo que pueden ofrecer para enfrentar el futuro.

Para el caso de México, la participación de las familias en las instituciones educativas aparece en la legislación nacional para el cumplimiento de la formación de los menores de edad, en particular para cursar la Educación Básica, que incluye los niveles de Preescolar (de 3 a 6 años de edad), Primaria (de 6 a 12 años) y Secundaria (de 12 a 15 años); sin embargo, aunque en el año 2012 se decretó la obligatoriedad de la Educación Media (de 15 a 18 años), existen lagunas legales respecto de la obligación de los padres en esta tarea; cabe señalar que las diferentes leyes contemplan la participación familiar sólo referida a los padres y/o tutores, y no a otros miembros. Tanto a nivel nacional como local, los mayores avances en el sistema educativo se tienen en el rubro de la cobertura; así, recientemente se ha dado un fuerte impulso a la educación media a través de las modalidades tecnológicas, abiertas y a distancia, logrando tasas de absorción hasta de 99.7 por ciento (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017), por lo que la demanda de un lugar en el subsistema de educación superior se ha incrementado en los últimos años. Esta situación reclama la atención desde la investigación acerca de los jóvenes que ingresan y transitan por el bachillerato y la educación superior, específicamente de cómo viven la experiencia de ser estudiantes.

Cabe mencionar que el estado de Aguascalientes, lugar del centro de México donde se realizó la investigación, cuenta con buenas condiciones generales de bienestar y desarrollo, y pareciera que esto se refleja en (o se deriva de) las estructuras familiares que reportan los estudiantes y lo que afirman tanto de las dinámicas internas, como de

las relaciones que han establecido con las escuelas en las que han cursado (durante su biografía o trayectoria escolar).

Los resultados generales ofrecen una visión de familias tradicionales, con buenas relaciones en general y positivas expectativas hacia la escuela. En los ideales expresados en todos los documentos normativos, acuerdos y leyes, se señala que la Educación deberá provocar condiciones de igualdad social, bienestar general, y crecimiento armónico de las personas (por ende, de sus familias) (cfr. Silva & Rodríguez, 2012; Delgado, Martínez, & González, 2013); sin embargo, podemos observar que, por su funcionamiento y operación, más que superar las desigualdades, tiende a perpetuarlos. La desigualdad económica de los últimos tiempos ha generado un descontento hacia las instituciones públicas, en especial hacia las políticas; pese a ese malestar social existe una actitud que lejos de reprobarla activamente, permite que se siga dando. En palabras de Tedesco (2014) “[...] existe un rechazo global a una forma de sociedad que provoca niveles inéditos de desigualdad[...] acompañado por la aceptación de los mecanismos que la producen” (p.7). El ámbito educativo está ante un reto importante, pues junto con las familias, tiene la responsabilidad de formar personas con un alto sentido de compromiso social que permita pensar (y creer) en la posibilidad real de crear sociedades más justas y equitativas.

.....

*** Adriana Guadalupe González Santamaría**

Universidad Autónoma de Aguascalientes - UAA. Aguascalientes, México

*** Alejandra Infante Blanco**

Universidad Autónoma de Aguascalientes - UAA. Aguascalientes, México

*** José Matías Romo Martínez**

Universidad Autónoma de Aguascalientes - UAA. Aguascalientes, México

Resumen de ponencia

ESTUDIAR LA CONFLICTIVIDAD Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA ACTUAL COYUNTURA NACIONAL DE ARGENTINA

*Pablo Nahuel Di Napoli

La obligatoriedad de la escuela secundaria que plantea la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, sumado a las transformaciones sociales estructurales acontecidas en las últimas décadas, torna necesario asumir problemáticas que -si bien no son nuevas para el nivel- emergen en la actualidad con nuevos y variados sentidos que interrogan a las instituciones educativas y sus actores. En este marco, desde hace poco más de una década la problemática de la violencia, la conflictividad y la convivencia en el ámbito escolar se ha instalado como un tema de debate público en nuestra sociedad.

En la órbita de las políticas gubernamentales, a nivel nacional destacamos la creación, por parte del Ministerio de Educación, del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas y el Programa Nacional de Convivencia Escolar. La sanción en el año 2013 de la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, N° 26.892, supone un nuevo impulso que busca apuntalar las políticas antes mencionadas y avanzar en la legitimación e institucionalización de prácticas de mediación escolar que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos. Uno de los productos de esta normativa fue la elaboración en 2014 de la Guía Federal de orientaciones para la Intervención Educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar destinada a brindar herramientas pedagógicas a docentes para enfrentar situaciones conflictivas.

Sin embargo, a partir de 2015, con la asunción de un nuevo gobierno de diferentes signo político al anterior, observamos una reconfiguración sustancial de las políticas que se venían realizando. La Coordinación de Programas para la Inclusión Democrática en las Escuelas del antiguo Ministerio de Educación fue desarticulada junto con otros programas como por ejemplo el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Otros programas nacionales como el de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia y el de Mediación Escolar pasaron a estar bajo la órbita de un área denominada Educación Inclusiva que forma parte de la actual Secretaría de Gestión Educativa. De este modo, el tema de la convivencia escolar dejó de ser abordado desde una perspectiva de inclusión ampliada y de democratización de la escuela para pasar a un ámbito de atención a la diversidad con públicos focalizados junto a otras problemáticas como la prevención de adicciones y la inclusión de alumnos con discapacidad. Entre los nuevos lineamientos de esta área destacamos la habilitación de una línea telefónica llamada “Convivencia escolar”, a través de la cual las familias, estudiantes, docentes y miembros de la comunidad pueden informar situaciones problemáticas que se desarrollan en el ámbito educativo.

Desde el campo de las ciencias sociales, dicha problemática ha sido abordada desde

dos aristas, que si bien son diferentes están articuladas: por un lado, las investigaciones centradas en los conflictos y situaciones de violencia y, por el otro, aquellos estudios que indagan las transgresiones y los regímenes de convivencia. El primer grupo, supone un deslizamiento conceptual desde enfoques ligados al estudio de la indisciplina hacia otros que aluden a la violencia como categoría analítica. Aquí enmarcamos las investigaciones que se apoyan en un sentido amplio del término “violencia” y analizan un conjunto de conflictos y microvictimizaciones desde las percepciones de estudiantes, docentes y directivos de las escuelas. El segundo grupo, expresa el pasaje de los estudios sobre las regulaciones disciplinarias hacia el paradigma de la convivencia. Sus indagaciones se centran, desde un análisis normativo, en las mutaciones y modos de funcionamiento de las reglamentaciones escolares así como también en las conductas de estudiantes que trasgreden dichas normas.

Los relevamientos a nivel nacional llevados a cabo por el Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, constatan que si bien a lo largo de un periodo de 5 años (entre 2005 y 2010) disminuyó el porcentaje de estudiantes secundarios que percibe que hay “violencia” en sus escuelas, también se redujo el porcentaje de alumnos que se siente “bien tratado” por sus compañeros. Tomando como puntapié inicial los datos de las tendencias contrapuestas que evidencian los relevamientos nacionales, en mi tesis doctoral analicé las percepciones que construyen los jóvenes estudiantes en torno a las violencias en el ámbito escolar, a partir de un trabajo de campo realizado entre 2012 y 2014 en dos escuelas secundarias de gestión estatal del Conurbano Bonaerense, en Argentina. Allí identifiqué que sus percepciones sobre la violencia eran múltiples, móviles y ambivalentes, variando según la dinámica de la trama relacional con sus pares. Es decir, están en mayor medida permeadas por la calidad de los vínculos que construyen con sus compañeros y por los escenarios en los cuales se desarrollan, que por el tipo de práctica per se y/o la concepción a priori que tuvieran sobre la violencia.

A través del análisis del relato de los estudiantes, encontramos tres aspectos por los cuales en ciertas circunstancias, prácticas similares podían ser percibidas como parte de un trato amistoso y, en otras ocasiones ser vividas como “violentas”. Los jóvenes evaluaban: a) la intencionalidad de provocar daño, b) la consideración de que el otro pueda sentirse herido y, c) el nivel de confianza entre los involucrados. Este último aspecto era el eje estructurador de las interpretaciones que hacían sobre la intencionalidad y la consideración hacia el otro. Como advierte Pablo Di Leo, la confianza ocupa un lugar fundamental en el proceso de construcción de las experiencias escolares de los estudiantes. A partir de diversos rituales de sociabilidad, que se despliegan tanto dentro como fuera de la institución, ellos consolidan la confianza con sus pares. En nuestro caso, cuanto más profunda era la confianza, se observaba un mayor umbral de tolerancia respecto a prácticas que en otros escenarios y con otros actores eran tipificadas como “violentas”.

Asimismo, hemos observado que la sociodinámica de los conflictos entre los estudiantes en el ámbito escolar se entrelaza con otros espacios físicos y virtuales de sociabilidad juvenil. En consecuencia, para trabajar sobre la resolución de conflictos y elaborar estrategias de convivencia es necesario tener en cuenta que los estudiantes habitan la escuela secundaria no solo en carácter de alumnos cuya meta es adquirir saberes, sino también como jóvenes que buscan darle sentido social a sus vidas. Aquí

se nos abre un nuevo interrogante sobre cómo la conflictividad y las estrategias de convivencia atraviesan las situaciones de enseñanza y aprendizaje dentro del espacio áulico.

Las investigaciones antes referenciadas que abordan la problemática de los conflictos y la violencia en las escuelas, provenientes en su mayoría del campo de la sociología y la antropología, dan cuenta de sus diferentes manifestaciones, las condiciones socioculturales en las cuales se producen y, las percepciones de los diversos actores de la comunidad educativa; así como también describen los mecanismos institucionales que utilizan las escuelas para su intervención. Sin embargo, no se indaga la relación de esta problemática con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico. La investigación de Gabriel Noel ha sido una de las pocas que ha trabajado sobre la conflictividad en torno a las estrategias didácticas desde la perspectiva de los docentes pero en escuelas primarias.

Desde el campo de la didáctica y la pedagogía existe un cúmulo de investigaciones valiosas que abordan las relaciones interpersonales al interior del aula, predominantemente desde una perspectiva psicoeducativa ya sea en su versión cognitiva o constructivista. No obstante, la cuestión del conflicto y la convivencia está presente como una dimensión tangencial a otras problemáticas que son objeto de estudio, a saber: la motivación y el rendimiento escolar de los alumnos, la dinámica de las actividades y las estrategias de enseñanza de los docentes, la relación con el saber, entre otros temas.

Dentro de este campo destacamos la investigación de Marta Souto quien ha analizado, desde una perspectiva psicosociológica las formaciones grupales en las clases escolares de educación secundaria que giran en torno a la violencia. La dinámica de las clases en este tipo de formaciones grupales se estructura en torno a subgrupos que se contraponen al acto pedagógico y buscan imponer al curso su forma de vivir la escuela y, otros subgrupos que se apoyan en la fuerza, aunque debilitada, de la institución educativa y se oponen a ellos o quedan fuera de las luchas libradas como actores indiferentes. El dominio de la clase por parte de los docentes se produce únicamente a través del aumento de desempeños autoritarios y/o mediante formas de ficción pedagógica. Esto último propicia un vacío pedagógico donde la enseñanza ocupa un lugar formal y la situación de clase se transforma en una interacción simulada compartida entre un “como si” enseño y un como si” aprendo. Allí, predominan vínculos de rebeldía y negación hacia la cultura escolar.

En este marco, en nuestra investigación nos proponemos, desde una perspectiva sociopedagógica, indagar, por un lado, los conflictos que se producen entre los estudiantes y entre éstos y los docentes y, por otro lado, las estrategias de convivencia que desarrollan los últimos; tomando como unidad de análisis las clases escolares sin descuidar las condiciones sociales e institucionales y las experiencias subjetivas de los actores. Así, buscamos caracterizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico a partir de los vínculos que construyen estudiantes y docentes de escuelas secundarias.

.....

*** Pablo Nahuel Di Napoli**

Secretaría de Investigación y Posgrado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires - SIPFyL/UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

ESTUDIO DE CASO CONOCIMIENTOS BÁSICOS FINANCIEROS EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA ZONA RURAL Y ZONA URBANA

*Alma Yiseth Gutierrez Peña

*Gloria Sanchez Torres

*Nicole Roa Tovar

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Educación Financiera (E.F) es tarea prioritaria a nivel mundial, constantemente se desarrollan estrategias para promover conocimientos financieros básicos en la población, se adelantan seminarios internacionales como el CLEF donde trazan políticas y se analizan las principales limitaciones y retos. Dicha preocupación se traslada al sector educativo, muestra de ello es la aplicación y resultados de la prueba Pisa, que incluye evaluación de conceptos financieros en estudiantes de nivel de educación básica. Colombia en el año 2014 se situó en el último lugar, siendo la principal falencia el desconocimiento en esta área. Por ello, y teniendo en cuenta: a. que el gran reto de la E.F es traducir a un lenguaje simple los complejos conceptos financieros; y b. que el conocimiento financiero está asociado al entorno socio-económico del estudiante, se hace necesario y pertinente realizar investigaciones que permitan identificar el grado de conocimiento de conceptos básicos financieros en estudiantes de educación básica en zona rural frente los estudiantes de la zona urbana, con el propósito de mejorar herramientas didácticas que se aportan desde la disciplina contable y financiera a la labor del docente de educación básica.

JUSTIFICACIÓN

“Colombia se volvió a rajarse en las pruebas internacionales de educación del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (Pisa)”, de esta manera presentó el periódico el Tiempo (Periódico El Tiempo, 2014), los resultados de estas pruebas argumentando que el factor principal de los malos resultados fue la educación financiera, en la cual los estudiantes de colegio de Colombia obtuvieron un promedio de 379 puntos, de modo que quedaron en el último lugar de la tabla de los países evaluados. El análisis de los resultados muestra que el 15,3 por ciento de media que no llegó a un nivel básico y demostró que, como mucho, era capaz de reconocer el uso de documentos financieros habituales, como una factura, y de tomar decisiones sencillas sobre gasto cotidiano. El informe también destacó que un mejor resultado de un país en materia financiera no se asocia de forma directa, pese a lo que pudiera parecer, a los mejores resultados en matemáticas y a lectura en otros informes Pisa, pero sí está vinculado al entorno socio-económico.

Dichas situación no exclusiva de Colombia, la Organización Internacional para el Desarrollo y la Cooperación Económica revela el resultado de encuestas realizadas en varios países que demuestran muy bajo nivel de conocimiento financiero y una baja conciencia de la necesidad de educación financiera en su población; “En Estados Unidos (2000) la encuesta revela que menos del 60% de los estudiantes de secundaria contestaron correctamente pruebas destinadas a medir la habilidad del estudiante para escoger y manejar una tarjeta de Crédito, conocimientos sobre el ahorro y la inversión para el retiro, la conciencia sobre el riesgo y la importancia de asegurarse contra el mismo” (Barsallo).

Igualmente, en Colombia se viene trabajando en esta problemática desde hace varios años, como lo expone el artículo de la Revista Dinero “aumentar el conocimiento financiero del grueso de la población debe ser un esfuerzo de todos: sector financiero, gobierno, reguladores y, en general, de toda la sociedad” (Revista Dinero, 2009), donde también hace un análisis de los esfuerzos y avances como: 1. la vinculación de diferentes entidades como el Banco de la República, Fundación Fundaseg, la bolsa de valores y Asobancaria a través de programas didácticos y de educación para usuarios del sistema financiero; 2. La reforma financiera estableció como obligación especial de las entidades desarrollar programas de educación financiera para sus clientes. Y concluye precisando que “El gran reto de la educación financiera es traducir en un lenguaje simple los complejos conceptos financieros. Además, habrá que vencer el bajo nivel educativo del grueso de la población y su poca comprensión de las matemáticas. Del mismo modo, es necesario encontrar los canales adecuados para acercarse cada vez a más colombianos”.

En este mismo lineamiento, el Ministerio de Educación Nacional y la Superintendencia Financiera han firmado un convenio cuyo propósito es integrar la Educación Financiera como competencia ciudadana necesaria para integrar los niños a la nueva sociedad y sus modelos financieros; lo anterior a través de procesos pedagógicos de los niveles Educación Básica y Media.

A nivel mundial se también se adelantan esfuerzos, como en el Seminario Internacional de Educación Financiera y Microfinanzas realizado en Brasil, que se estableció en sus objetivos estratégicos promocionar la efectividad del Sistema Financiero Nacional y la inclusión financiera de la población con el fin de llegar a una estabilidad económica y financiera las cuales tengan unas condiciones para el desarrollo sostenible de este país a través de una educación y formación financiera.

Referente a la región, el proyecto resulta pertinente para el departamento del Huila, debido a que en los últimos años ha venido adelantando un proceso de bancarización de la población, donde a nivel gubernamental se utilizan los medios de pago electrónicos para implementar políticas públicas como familias en acción dirigida a la población de estratos uno y dos.

La Universidad Surcolombiana en cumplimiento de su misión y la Facultad de Economía y Administración y grupo PYMES, ha venido desarrollado el proyecto de

proyección social denominado Alfabetización Financiera para Niños desde el año 2009, el cual consistió en tres fases: en la primera se diseñó el material didáctico, se aplicó un instrumento a manera de diagnóstico para determinar el nivel de conocimiento sobre conceptos financieros básicos y se realizó un proceso de sensibilización a los docentes de la Institución Educativa El Paraíso.

En la segunda fase se implementó una campaña de Alfabetización, con la aplicación de diferentes actividades didácticas contempladas en la cartilla “Aprendiendo con Hipoahorro”; identificando dos nuevas necesidades: primera articular el proyecto de Alfabetización Financiera con experiencias pedagógicas como escuela nueva, y segunda, diversificar los medios pedagógicos y las estrategias implementadas. Finalmente en la tercera fase se implementó un proyecto de ahorro con la entrega de alcancías y el acompañamiento en el proceso de ahorro, lo cual permitió evidenciar los avances en la apropiación de conceptos de ahorro y el buen manejo de las finanzas de hogar.

Luego de analizar los resultados del proyecto proyección social se planteó la necesidad de evaluar las estrategias implementadas, partiendo del análisis de los pre-saberes de estudiantes beneficiarios del proyecto inicial en el paraíso Algeciras -zona rural con estudiantes de otros contextos como Neiva - zona urbana, dado que como lo expone la Revista Dinero “El gran reto de la educación financiera es traducir en un lenguaje simple los complejos conceptos financieros y la apropiación de los conocimientos se encuentra asociado al entorno socio-económico al cual se encuentra vinculado el estudiante”. A través de la comparación de la conducta de entrada o diagnóstica, que fue aplicada en la primera fase del Proyecto de Proyección Social, y con esta misma conducta diagnosticada aplicada a los estudiantes del colegio claretiano, lo cual permitirá ajustar los conocimientos y conceptos básicos establecidos en las estrategias como la cartilla, el proyecto de ahorro y a largo plazo construir diferentes instrumentos de acuerdo al contexto de los estudiantes.

Frente al anterior panorama la Universidad Surcolombiana, específicamente la Facultad de Economía y Administración, le compete contribuir a satisfacer las necesidades de la población en materia de Educación Financiera, por tal motivo se busca difundir en la sociedad un tipo de conocimiento del cual se obtendrá un lenguaje financiero que contribuirá a la práctica de éste en la vida cotidiana. Con la finalidad de satisfacer éstas necesidades, se ha elaborado un proyecto de investigación interdisciplinario.

.....

* Alma Yiseth Gutierrez Peña

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA - USCO. NEIVA, Colombia

* Gloria Sanchez Torres

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA - USCO. NEIVA, Colombia

*** Nicole Roa Tovar**

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA - USCO. NEIVA, Colombia

Resumen de ponencia

ETNOGRAFIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UMA COMPARAÇÃO ENTRE BRASIL E ARGENTINA

*Tabata Soldan

Divido em dois momentos o presente texto tem por objetivo apresentar o trabalho de tese de doutorado em desenvolvimento. Num primeiro momento contextualizamos o ensino médio brasileiro, pois este é o recorte da investigação. Num segundo momento trazemos de modo sucinto as escolhas teórico-metodológicas eleitas, mudanças e avanços da pesquisa.

O ensino médio brasileiro

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996, e em vigor, é obrigatoriedade do Estado Brasileiro a oferta universal do ensino público até o ensino médio (somando 12 anos ao total. 9 anos de ensino fundamental e 3 do ensino médio). Percebemos a partir da lei que o ensino médio é compreendido como a etapa final da educação básica e entre suas finalidades estão “I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (BRASIL, 1996, Seção IV, art. 35, inciso III).

A princípio o ensino médio era composto de 10 disciplinas obrigatórias, sendo Filosofia e Sociologia optativas. A partir de 2008 as duas começaram a fazer do currículo do ensino médio. Por isso, disciplinas como português e matemática, as que possuíam maior quantidade de hora/aula nas escolas, perderam algumas de suas horas para para as recém incluídas pudessem ter um tempo de até duas horas/aula por semana, dependendo do contexto escolar.

Conforme a LDB os sistemas de educação devem conceder às escolas públicas determinados “graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (BRASIL, 1996, Título IV, art. 15º). Assim que, em teoria, a organização, a gestão e consequente o perfil de uma escola pública no Brasil pode ser distinto de outra, mesmo que as instituições estejam localizadas em uma mesma área, por exemplo.

Em 31 de agosto de 2016 a presidenta Dilma Rousseff teve seu mandato cassado, assumindo o cargo seu vice Michel Temer. Menos de um mês após, no dia 22 de setembro, Temer editou a Medida Provisória nº 746 com o objetivo de transformar o ensino médio, ignorando toda discussão que estava sendo realizada desde 2014 pelo

Plano Nacional de Educação.

A MP 746 que impõe a Reforma do Ensino Médio foi aprovada em fevereiro de 2017 e tem até o ano de 2020 para ser implantada pelas instituições de ensino do país. As principais mudanças que traz ao ensino médio se referem: à flexibilização do currículo, ou seja, o ensino por itinerários (matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas ou formação técnica e profissional) e não mais por disciplinas, mantendo somente as disciplinas de Português e Matemática como obrigatórias em todos os anos do ensino médio. Desse modo o estudante terá 1800 horas de base comum linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza e 1200 horas onde terá que elegir um dos itinerários formativos. Uma das questões é que estruturalmente a maioria das escolas não tem capacidade para oferecer todos os itinerários formativos, sendo assim a escolha do aluno ficará restrito ao que a instituição ofereça.

Em abril de 2018 foi enviado pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação a última versão da Base Nacional Comum Curricular, que vem em consonância com a Reforma do Ensino Médio realizada através de Medida Provisória e aprovada pela Câmara dos Deputados e Senado Federal. De acordo como o site do MEC a base não é o currículo em si, mas sim “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. No entanto, cada escola ao definir seu currículo deve contemplar pelo menos 60% das competências e habilidades previstas na BNCC. De maneira geral, percebe-se o grande peso dado ao ensino técnico.

A tese de doutorado

Neste contexto de mudanças, disputas, dúvidas e incertezas em 2017 realizamos uma etnografia de uma escola de ensino médio da periferia da cidade de Curitiba, onde buscávamos compreender como se construíam os sucessos e fracassos escolares. A partir de participação observante (Guber, 2006), ou seja, em campo a observação foi realizada desde uma dupla posição: pesquisadora e professora da escola, durante 9 meses, uma vez por semana, foi observada: a sala dos professores, os conselhos de classe, os espaços de formação, intervalos, momentos informais, etc, prestando atenção nas dinâmicas, conversas e como eram estabelecidas as relações sociais naquele contexto. Além disso, também foram tomadas notas etnográficas da rotina de sala de aula das salas onde dava aula, apontando os conteúdos, comportamentos, fatos importantes, etc.

A medida que o trabalho de campo ia sendo desenvolvido foi surgindo um obstáculo em relação ao objetivo principal da pesquisa de compreender como eram construídos os sucessos e fracassos escolares. O problema residia no seguinte fato: através das observações dos mais distintos espaços da escola, foi possível observar que naquele contexto escolar era quase inexistente os casos de sucessos escolares, ou melhor dizendo, esses muito dificilmente eram nomeados. Inclusive, aqueles poucos que eram considerados bons alunos pela instituição geralmente eram os mesmos que se escutava dizendo sobre a intenção que tinham de mudar de escola ou em último caso, mudar para o turno da tarde. Em um ambiente cheio de alunos medianos e com um número considerável de alunos problemas, a expulsão se configurava em uma das estratégias assumidas pela escola. Assim que de modos distintos os alunos acabam

indo embora de lá.

De maneira geral, podemos dizer que a escola observada se trata de um ambiente multi-segmentado, com múltiplos conflitos que se expressam de diferentes modos, onde se encontram sérios problemas de desorganização institucional, sendo a falha de comunicação um exemplo disso, e que gera poucos espaços de diálogo, onde a direção ocupa um lugar centralizador, seguida pela equipe pedagógica.

Assim, o trabalho de campo apontou para a importância de voltar-se para a organização escolar e a gestão pedagógica na busca de compreender os sentidos que lá se constroem.

A hipótese da qual estamos partindo é que a forma como a escola é gerenciada e organizada cotidianamente é refletida na rotina escolar, práticas e relações, que é palco para a construção dos sentidos que são construídos nesse espaço.

Em intercâmbio na Argentina uma das coisas que mais chamou a atenção acerca do sistema educativo argentino é a previsão da existência de regulamentos de convivência que cada escola de ensino médio deve construir. Dependendo do governo escolar essa construção inclui não apenas docentes, mas também a comunidade escolar mais ampla, como os pais e os alunos.

Diante das mudanças pelas quais passaram a tese e da oportunidade que o contexto de intercâmbio gera, propomos através de trabalho de campo realizado em uma escola pública de ensino médio da Argentina observar como foi construído e o que formula o regulamento de convivência desse ambiente, além disso, buscaremos dar conta de como efetivamente isso se sucede no cotidiano escolar.

Para buscar compreender os sentidos e sentimentos construídos em cada um dos ambientes escolares estudados propomos realizar entrevistas semi-estruturadas com os diferentes agentes das duas escolas observadas. Como chaves analíticas nos utilizaremos da noção de hierarquia e convivência. Desse modo, buscamos compreender como os agentes percebem e sentem as relações escolares/institucionais e pessoais dentro da escola. E como se percebem neste espaço.

Considerações finais

Em linhas gerais, propomos uma etnografia escolar sobre a convivência na escola secundária, tomando dois modelos institucionais de organização: um mais hierárquico e centralizado (Brasil) e outro mais descentralizado (Argentina).

No final, o que está por traz dessa pesquisa é a inquietação por saber se, mesmo com todos os problemas existentes no atual sistema educativo brasileiro, é possível a construção no cotidiano de uma escola que se organize mais democraticamente e com isso gere sentidos e relações também mais democráticos.

.....

* Tabata Soldan

Universidade Federal do Paraná - Programa de Pós-graduação em Sociologia - UFPR/PPGSOCIO. Curitiba, Brasil

Resumen de ponencia

EUFEMISMOS Y DESINFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL. ANÁLISIS DEL TEXTO DE ALEJANDRO ORDOÑEZ

*María Kamila Gómez Colmenares

*Valeria Bryan Alvarez

A nivel internacional la educación sexual (ES) ha sido objeto de debate al cuestionarse elementos sobre la metodología con que se debe impartir y el agente socializador encargado de su transmisión bien fuese la familia o la escuela, esta discusión parte desde una inconformidad por parte de la iglesia católica hacia los derechos sexuales y reproductivos de la mujer evidenciados desde la década de los noventa en diferentes conferencias a nivel mundial.

En Colombia a inicios de los años setenta se empieza a discutir la importancia de impartir dentro del currículo escolar un eje destinado a la educación sexual en las instituciones educativas del país, tomando una noción netamente institucional dado el carácter del ente que la promovía y definía las temáticas guía con que sería transmitida. Posteriormente, con la constitución de 1991 donde se articulan los Derechos Sexuales y Reproductivos (DHSR) a los derechos fundamentales, sociales, económicos y culturales (DESC), la Corte Constitucional emite una sentencia que establece la necesidad de abordar la educación sexual en el país, dando paso a que el Ministerio de Educación Nacional le otorgue carácter obligatorio a la educación sexual.

A partir de este fallo y la creciente preocupación por parte del Estado en relación a las elevadas cifras de embarazos adolescentes, deserción escolar, Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), y el no uso de métodos prevención y planificación, se plantea que la ES debe ser abordada en la educación formal, de forma transversal y obligatoria según las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad. Estos principios legislados a través de la ley 115 de 1994 son reafirmados a través del Programa Nacional De Educación Para la Sexualidad Y La Construcción De Ciudadanía (PESCC).

Ambas normativas generan conflictos en relación a la aplicación de la política, puesto que la normatividad no se cumple, adicionalmente la intervención de distintos actores sociales - Estado, actores políticos y actores religiosos- que impiden su implementación, al considerar que este tipo de enseñanza recae solamente en los núcleos familiares. Dichos actores propenden generar una intervención hacia los contenidos y metodologías de los programas destinados a brindar ES desde una visión que se aleja a la institucional y se acerca la noción de la moral ligada a principios y valores arraigados previamente en la sociedad colombiana que garantizan el establecimiento de un orden social.

Desde este contexto la discusión, aplicación y evaluación de educación sexual, se presenta como una problemática relevante dentro de las ciencias sociales, puesto que se adentra en cuestionar los marcos sociales que estructuran la sociedad colombiana desde una noción referente a la sexualidad y el manejo de la misma desde diversas

esferas de la vida social. Por ello es necesario retomar las dimensiones desde las cuales se concibe la ES, los mecanismos de difusión, los obstáculos que presenta y las implicaciones en su población objetivo - Jóvenes- evidenciada en los ámbitos de salud, sociales, económicos. Lo anterior teniendo en cuenta la incidencia de los diversos actores que intervienen en este campo, en contraste con el papel del Estado frente a esta situación.

Por ello, la siguiente ponencia se ocupa de abordar desde una perspectiva crítica el texto “Ideología de género utopía trágica o subversión cultural” escrito por el ex procurador de Colombia Alejandro Ordoñez Maldonado. Este texto publicado en el año 2006 sostiene la existencia de un orden natural en el que las reivindicaciones de género y de reconocimiento de la diversidad irían en contra de la legislación colombiana. Esta consideración sería inofensiva de no ser porque quien la argumenta ocupa un cargo hecho para defender los valores de la inclusión y el pluralismo. Es por ello que a través de un análisis del discurso se pretende mostrar las dificultades que afrontan los procesos de modernización, inclusión y conquista de los derechos sociales.

.....

*** María Kamila Gómez Colmenares**

Universidad Santo Tomas - USTA. Bogotá, Colombia

*** Valeria Bryan Alvarez**

Universidad Santo Tomas - USTA. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

EVALUACIÓN EXTERNA PISA Y SABER NOVENO TRAS UN MISMO OBJETIVO

*Jakeline Cubillos Sánchez

La ponencia muestra los resultados obtenidos en la investigación titulada: “relación entre la evaluación externa nacional Saber Noveno e internacional PISA”, realizada por la autora para optar al título de maestría en educación con énfasis en gestión y evaluación educativa de la Universidad Externado de Colombia, el cual se desarrolló en el marco de la línea de investigación de evaluación.

Este estudio se realizó en el año 2015 y continuo revisándose hasta el año 2018, tuvo como propósito analizar y relacionar la estructura de cada una de las pruebas, haciendo énfasis en el componente de lenguaje, la percepción que tienen de ellas los docentes de dicha área en Bogotá y la visión de un experto constructor de pruebas externas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES; para finalmente formular algunas recomendaciones a las diferentes entidades y actores interesados en el tema, que permitan mejorar los resultados que obtienen los estudiantes objeto de dichas pruebas.

Enfoque metodológico: Se planteó un estudio comparativo bajo metodología basada en un enfoque histórico hermenéutico, donde se busca interpretar el objeto de estudio, en este caso la evaluación externa. Desde el paradigma cualitativo la investigación es descriptiva, ya que busca identificar las propiedades y características del fenómeno que es sometido a análisis (Hernández y otros, 1991.p.59.) a través del uso de las variantes del lenguaje científico.

La investigación contó con la participación de 30 docentes de lenguaje del distrito que corresponde a un grupo de estudiantes de la maestría en educación con énfasis en lecto-escritura de la Universidad Externado de Colombia y a otros docentes vinculados al sector oficial, abarcando el 55% de las localidades de Bogotá, la muestra es intencional, dichas condiciones privilegian la unidad de análisis de la investigación.

Para la recolección de la información se aplicaron tres instrumentos: 1. matriz de análisis documental, que contempla las dos categorías de análisis: Prueba Saber Noveno y Prueba PISA; 2. cuestionario semi estructurado aplicado a docentes del área de lenguaje que se desempeñan en educación básica en las instituciones distritales, el cual fue enviado por correo electrónico a un gran número de docentes, pero que no fue acogido por ellos como se esperaba; 3. entrevista semi estructurada a la experta y funcionaria del ICFES doctora Martha Janeth Castillo Ballén, quien es especialista en el diseño de instrumentos de evaluación y ha liderado importantes proyectos de evaluación de competencias académicas y profesionales realizados por el ICFES y por entidades gubernamentales nacionales e internacionales.

Enfoque teórico: El marco teórico-conceptual contempla tres categorías a saber: la evaluación; la prueba Saber Noveno y la prueba PISA, las cuales permiten orientar la perspectiva teórica desde la que se hace el análisis.

La Prueba Saber Noveno

Según el Ministerio de Educación nacional (2006) tiene como objetivo contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, mediante la realización de evaluaciones censales periódicas en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros. Evalúa a los estudiantes de grado noveno de instituciones educativas oficiales y privadas del país.

Valora competencias que los estudiantes han desarrollado en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. El diseño está alineado con los estándares expedidos por el MEN. Concibe la competencia como un “saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas” (Men.2006.p.12).

El diseño de la prueba se basa en evidencias, el cual es un conjunto de procesos que parten de la identificación de las competencias y llegan hasta la definición de las preguntas, éstas se constituyen en las evidencias de los conocimientos y habilidades que se quieren medir. Las evidencias son las competencias o los productos observables mediante los cuales se pueden verificar los desempeños referidos en las afirmaciones. Prueba PISA: Según la OECD su objetivo es evaluar hasta qué punto los estudiantes que llegan al final de la educación básica, han adquiridos los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. Valora las áreas de: lectura, matemáticas y ciencias, centrándose en medir la capacidad de los estudiantes para usar su conocimiento y sus destrezas para afrontar situaciones de la vida real en la sociedad moderna, más que un dominio curricular. Así una competencia implica la habilidad de encontrar demandas complejas, halando o movilizand recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular. (DeSeCo, 1997)

Participan en la prueba los países miembros o asociados y la muestra es tomada de manera aleatoria. La prueba de competencia lectora está basada en una visión profunda de la lectura en el concepto “Reading literacy” donde ésta es entendida como la capacidad del estudiante de utilizar la lectura de manera funcional y activa en diferentes situaciones y con diversos objetivos, en palabras de PISA (2009) “entender, utilizar y reflexionar” hacen referencia a encontrarle un sentido al texto, aplicar la información y relacionar lo que se lee con otros pensamientos y experiencias.

La prueba presenta varios textos y una serie de preguntas relacionadas con ellos. La competencia mínima que se evalúa es la de localizar algún fragmento del texto, y la más alta requiere de la capacidad del alumno para reflexionar y formular opiniones propias sobre diferentes aspectos del texto. La prueba es formulada a través de reactivos.

Conclusiones:

La investigación permite comprender en primer lugar que las evaluaciones externas Saber Noveno y PISA comparten el mismo propósito: evaluar las competencias de lenguaje en los estudiantes que terminan la etapa de educación básica indagando por habilidades cognitivas inherentes a éste campo, además las dos pruebas buscan

contribuir a la calidad de la educación, evaluando las competencias básicas de los estudiantes y analizando los factores que inciden en sus logros, de este modo las pruebas están diseñadas en función del proceso educativo con el objeto de mejorar su calidad con base en los resultados de la misma.

Frente a los resultados de la prueba nacional e internacional es claro que se encuentran en un nivel bajo y que los avances en los mismos son demasiado lentos. En lo que respecta a PISA la situación es similar a la prueba nacional, los docentes conocen los puntajes de los estudiantes colombianos en PISA pero no los de aquellos que han participado de su colegio, evidenciando nulo uso de los resultados, sin embargo la mayoría de docentes considera útil la prueba, señalando que sus resultados podrían aportar en gran medida a su práctica, pero ven en ella un trasfondo económico y político por parte de la OCDE y el Ministerio de Educación Nacional que les impide utilizarla.

El bajo, o en ocasiones nulo, desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes de educación básica y media del sistema educativo colombiano, impide la potencialización de un pensamiento crítico emancipador que permita comprender contextualizadamente las problemáticas que aquejan a Latinoamérica históricamente y por ello, son escasas las acciones de transformación socio política vigentes que emanen de la juventud.

.....

*** Jakeline Cubillos Sánchez**

Secretaría de Educación Distrital SED. BOGOTÁ, Colombia

Resumen de ponencia

EVALUACIÓN, SEGUIMIENTO Y PROMOCIÓN DEL COMPROMISO ESCOLAR Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN CHILE: APRENDIZAJES PARA LATINOAMÉRICA

*Mahia Saracostti

Los nuevos marcos regulatorios en Chile, emanados de la aplicación de la Ley Nº 20845 de Inclusión Educativa, que pone el énfasis en los/las estudiantes como eje de todo el quehacer pedagógico de la institución educativa, reconociendo, respetando y valorando sus singularidades, pone el acento en el aseguramiento del pleno ejercicio del derecho a la educación, no solo en cuanto al acceso, sino también en relación a la trayectoria, el progreso y la posibilidad de completar con éxito la etapa escolar. Esto entrega un marco legal de acción para la medición del compromiso escolar de niños, niñas y jóvenes no sólo para la retención en el sistema escolar, sino también para la trayectoria entre ciclos educativos y el egreso de la educación secundaria.

En Chile, 90.884 estudiantes salieron de sus colegios en 2013 y no volvieron en 2014, según el Ministerio de Educación, lo que constituye una tasa de deserción del 3,1% en el sistema regular que se concentra especialmente en 1º de educación media (Centro de Estudios Mineduc, 2014). Esta información, sin embargo, discrepa notablemente con los datos de la CEPAL (2015), mostrando que la tasa de deserción en enseñanza secundaria en Chile corresponde al 10%. Si bien sería un valor bajo en comparación con otros países de América Latina, son tasas que requieren atención y disminución, considerándose una situación extrema de exclusión educativa, principalmente en un contexto de aumento de la desigualdad social y de la segregación educativa.

Complementariamente, y observando de manera integral los procesos de exclusión escolar, abandonar la escuela no suele ser un acto repentino, sino la etapa final de un proceso dinámico y acumulativo de una pérdida de compromiso con los estudios (Rumberger, 2001). En este contexto, existen factores de riesgos de desescolarización como la inasistencia escolar frecuente, el rezago escolar, la sobre edad y/o la expulsión. En Chile, existirían cerca de 155.000 niños menores de 17 años, con dos o más años de rezago escolar y en torno a 370.000 niños menores de 17 años con un año de rezago (ACHM et al., 2013) poniéndolos en condición de riesgo de desescolarización. Además, el 25% de los estudiantes chilenos ha repetido a lo menos un curso en primaria o secundaria, de acuerdo a datos de PISA (2015), situando a Chile en el lugar número 13 de los 58 países estudiados. Otro factor importante a tener en cuenta es la expulsión escolar. El “Primer informe nacional sobre expulsión escolar 20161” de la Superintendencia de educación plantea que 1,3 estudiantes fueron expulsados diariamente en Chile durante el 2015 y de estos un 17% no volvió a matricularse ese año y un 10% de los estudiantes que continuaron matriculados repitieron el año escolar. A su vez, tal como lo demuestran los datos de la CASEN 2015, las variables asistencia escolar, rezago escolar y años de escolaridad, que componen la dimensión educación, tienen un peso preponderante en la clasificación de pobreza

multidimensional, por lo cual el problema planteado mantiene su vigencia reconociendo la relevancia de la comprensión de los procesos de exclusión educativa como un proceso continuo cuyo hito final sería la deserción escolar.

Compromiso Escolar y Trayectoria Educativa:

Rumberger (2001) argumenta que hay dos líneas de investigación necesarias y complementarias en materia de deserción/retención escolar. Primero, una perspectiva que centra su atención en factores de riesgo de tipo estructural: ambientes de alto riesgo, estructuras familiares y políticas educativas que fomentan la exclusión de los estudiantes. Segundo, una perspectiva que busca ahondar en aquellos factores vinculados a la experiencia del estudiante y principalmente en aquellas actitudes y comportamientos que componen el compromiso de los alumnos con sus estudios (CE).

En esta última línea teórica nos hemos sustentado para desarrollar una plataforma de evaluación y seguimiento del compromiso escolar como Sistema de Alerta Temprana para la Deserción Escolar. La atención al concepto CE ha crecido en importancia a nivel internacional dado que los docentes difícilmente pueden controlar aquellos factores de riesgo vinculados a factores estructurales ajenos al sistema educativo; sin embargo, al centrarse en aquellas variables sobre las cuáles pueden ejercer algún efecto, los docentes pueden ofrecer a los estudiantes una alternativa más optimista para alcanzar resultados positivos (Appleton et al., 2006).

El CE es considerado un concepto primordial tanto para comprender el fenómeno de la desescolarización como para promover trayectorias educativas exitosas (Christenson, Reschly, Appleton, Berman-Young, Spanjers, y Varro, 2008). Investigadores provenientes de distintas áreas (e.g., Appleton, Christenson, y Furlong, 2008; Bowles, Mindee, Heppen, Yerhot, Scala, y Perry, 2013; Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Jimerson, Egeland, Sroufe, y Carlson, 2000; Lyche, 2010) concuerdan que el CE es una variable clave en la deserción escolar, ya que el abandono escolar no suele ser un acto repentino, sino que constituye la etapa final de un proceso dinámico y acumulativo de una pérdida de compromiso con los estudios. A su vez, el CE es un predictor estadísticamente significativo de las variables que intervienen en el éxito de las trayectorias educativas de los estudiantes, sobre todo para aquellos colegios de alta vulnerabilidad social (Archambault, Janosz, Fallu, y Pagani, 2009), reflejándose en resultados tales como el rendimiento, la asistencia y la promoción entre niveles y ciclos educativos. En esta misma línea, el CE es considerado como un predictor relevante del desempeño académico que alcanzarían los estudiantes (Appleton et al., 2008; Weiss, Carolan, y Baker-Smith, 2010), así como del grado de involucramiento que un estudiante tiene con su escuela y su quehacer educativo (Finn, 1989; Jimerson, Campos, y Greif, 2003; Jimerson, Stewart, Hart, y O'Malley, 2009).

Por lo tanto, y dado que el CE es considerado un importante predictor del desempeño escolar, contar con información válida y fiable sobre el mismo beneficiaría a los establecimientos educacionales y organismos gubernamentales en la prevención de la deserción escolar (Fall y Roberts, 2012). Además, la medida del CE también permitiría identificar a aquellos estudiantes que presentan un alto compromiso dando lugar a trayectorias educativas más exitosas en términos de tránsito entre ciclos educativos en el sistema escolar, graduación escolar y/o de transición a la educación superior. Al respecto, se ha demostrado que los indicadores basados en el interés de los

estudiantes por sus estudios tienen mayor validez predictiva respecto a la trayectoria educativa que el rendimiento académico por sí solo (Hoffman y Lowitzki, 2005). Se destaca la definición de CE asociado a componentes cognitivos frente a una tarea específica, como también a elementos altamente afectivos o emocionales que estarían determinando el interés o la energía necesaria que requeriría el estudiante dentro de un determinado contexto para lograr el desarrollo exitoso de esta. De acuerdo a esto, interviniendo el ambiente escolar en el cual se desarrolla, el compromiso sería un concepto moldeable o intervenible que puede cambiar (Dotterer, McHale, y Crouter, 2007).

El Concepto de Compromiso Escolar cobra sentido especial en el caso de Chile, donde la deserción tiene entre sus causas principalmente una pérdida de interés de los alumnos con sus estudios, bajo rendimiento académico, problemas de conducta, relaciones conflictivas con los compañeros y profesores, junto con otros factores tales como problemas familiares, embarazo y dificultades económicas (JUNAEB y MULTIVAC, 2003; MIDEPLAN, 2005; UNESCO, 2012). Sin embargo, la revisión bibliográfica, da cuenta que la mayoría de la investigación en Chile busca abordar los factores de riesgo estructurales que aumentan la probabilidad de deserción escolar, tales como familia monoparental o pobreza, en lugar de entender el proceso mediante el cual un estudiante va perdiendo el interés o compromiso con sus estudios y de cómo moldear o incrementar dicho CE y los factores contextuales y relacionales que lo promueven.

En este contexto, y al alero de un proyecto de investigación FONDEF /CONICYT (financiado por la Comisión Chilena de Investigación) hemos creado un sistema de evaluación de compromiso escolar que se encuentra diseñado, validado y alojado en un soporte de plataforma web. Los instrumentos de evaluación del compromiso escolar y sus factores de contexto (relación entre pares, entre pares - profesores e involucramiento familiar) se encuentran diseñados y validados para el contexto chileno (Lara, Saracostti et al, 2018). Además, gracias al soporte digital, el análisis de la información también sería automatizado, permitiendo la emisión de reportes de información individual y agregada, para apoyar tanto el proceso de autoconocimiento de los estudiantes, como el diagnóstico y evaluación.

La ponencia permitirá mostrar las discusiones conceptuales sobre compromiso escolar y trayectoria educativa, el instrumento de medición de Compromiso Escolar creado y validado en Chile (y publicado en revistas indexadas) así como la plataforma de evaluación online, dejándola a disposición de otros países de Latinoamérica y el Caribe.

Posibilidades de Internacionalización

América Latina presenta avances relevantes en la enseñanza primaria, si bien se mantienen los desafíos en el tránsito entre la enseñanza primaria y la secundaria (UNESCO, 2013). En este sentido, D'Alessandre (2014) pone de relieve que los estudiantes de enseñanza secundaria en Latinoamérica cuestionan fuertemente la función socializadora de la escuela, consideran que el ambiente escolar es violento, que los profesores no saben enseñar ni motivan a sus estudiantes. Así, la plataforma de evaluación de compromiso escolar ya ha sido solicitada por Colombia, Perú y Uruguay.

.....

*** Mahia Saracostti**

Núcleo de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de la Frontera - CISOH. Temuco, Chile

Resumen de ponencia

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN: EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN FUNCIONARIOS PUBLICOS ENCARGADOS DEL PROCESO DE REPARACIÓN

*Bárbara Elgueta

*Carmen Gloria Bascur

*Rossana Ponce De León

Antecedentes

Tras la violación de derechos fundamentales durante la dictadura militar en Chile, el Estado debió asumir la responsabilidad de reparar a las víctimas vulneradas a través de diferentes medidas, una de ellas, ha sido la creación del Programa de Reparación y Asistencia Integral en Salud y Derechos Humanos (PRAIS). Actualmente, existen 31 equipos PRAIS que desarrollan sus actividades de coordinación y de asistencia directa a lo/as usuario/as a lo largo del país. Además de estos equipos, existe un cuerpo de profesionales “facilitadores” (psicólogo/as, asistentes sociales y médicos, principalmente) que trabaja en los consultorios de las comunas para entregar un servicio de atención dentro de la red de salud pública. De esta manera, las víctimas y/o sus familiares reciben atención en salud, pero también una serie de Talleres y Capacitaciones para que cada usuario/a pueda, no solo aminorar los efectos de la vulneración, sino, como lo expresa la Coordinadora del Equipo de Ñuble “realice un proceso de reconstrucción de su vida”.

Los equipos PRAIS, así como cada facilitador y facilitadora, pertenecen al servicio público, que actúan en representación del Estado, por tanto, su labor ha de enmarcarse dentro del respeto, promoción y garantías de cumplimiento de los Derechos Humanos. Para apoyar dicha labor, se considera necesario capacitar a cada funcionario y funcionaria de acuerdo con los lineamientos de la Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas del 19 de diciembre de 2011 y las indicaciones del Plan Mundial en Educación en Derechos Humanos, ahora en su segunda etapa. Se suma a estos documentos, el Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021, considerado “como herramienta de política pública para la coordinación y priorización de acciones en este ámbito” (Plan Nacional, 2017). Entre los objetivos formulados en estos lineamientos propuestos por el Estado de Chile, destaca “Promover y garantizar la sensibilización, formación y capacitación en derechos humanos para desarrollar una cultura de derechos humanos que contribuya a la prevención de sus vulneraciones”. Dentro de las Metas establecidas para ese objetivo, se encuentra la capacitación de las funcionarias y funcionarios públicos.

Como garantía de no repetición y reparación simbólica, el Estado ha implementado la Educación en Derechos Humanos en los distintos niveles del sistema educacional y en los servicios públicos, especialmente en las fuerzas armadas, lo que cobra mayor relevancia en estos momentos, cuando se sigue señalando que la situación de Chile es

preocupante “La impunidad por las violaciones de derechos humanos cometidas en el pasado y en el presente siguen siendo motivo de preocupación. Persiste el uso excesivo de la fuerza por parte de la policía, especialmente contra comuneros mapuche” (Informe de Amnistía Internacional 2017-2018).

Si bien en el año 2015 se realizó una capacitación general a lo/as facilitadore/as de diferentes comunas de Ñuble, que contó además, con la participación del equipo PRAIS, este trabajo da cuenta de la asesoría brindada durante enero y febrero de 2018, al profesional y las profesionales del Equipo PRAIS de Ñuble, que tuvo por objetivo fundamental fortalecer su rol de formadores en derechos humanos, que muchas veces se ha invisibilizado incluso desde el acrónimo, pues “PRAIS” que no incorpora el nombre completo del programa, que explícitamente indica “y Derechos Humanos”. Así, las actividades que realizan los y las profesionales del Programa, no solo implica la atención de las víctimas y sus familiares de la vulneración directa de sus derechos fundamentales, sino también el trabajo con toda la comunidad, mediante charlas a colegios, conmemoraciones, trabajo con estudiantes universitarios, entre otros.

Formación en Educación en Derechos Humanos

A partir de las conversaciones con la Coordinadora del Equipo de Ñuble, se diseñó una asesoría que contemplaba tres etapas:

La primera, implicó la recolección de información relevante que permitiera levantar un diagnóstico participativo indicando cuán explícitos están los Derechos Humanos en las capacitaciones, talleres y otras actividades que realiza este equipo. Por esto, se consideró pertinente la realización de un Focus Group con todas las profesionales y el profesional que lo conforman, así como la revisión y análisis del documento de Planificación de las actividades del año 2017. Un Informe inicial de Diagnóstico fue discutido con la Coordinadora comunal del Programa, lo que permitió ajustar algunas observaciones, que permitieron entregar el Informe final de diagnóstico, donde se incluían sugerencias para que la Planificación 2018 pudiera intencionar de parte del funcionario y las funcionarias, un proceso de Educación en Derechos Humanos (EDH). La segunda etapa involucró la realización de dos talleres formativos, que revisan el marco general de los derechos humanos y luego sobre EDH, donde el modelo que se presentó fue el de las estrategias para el cambio social de Felisa Tibbits, visualizadas en la Pirámide de Aprendizaje (en la base se encuentra el Modelo de Valores y actitudes; más arriba el Modelo de Responsabilidad; para finalizar la pirámide con el Modelo de Transformación), donde cada modelo está vinculado con los grupos elegidos como objetivo de trabajo. También se señaló como un aporte que pudiera complementar lo anterior, el trabajo de Estela Quintar, con la Pedagogía de la Potenciación, especialmente la estrategia de la Didactografía, donde se busca la reconstrucción de nuevas significaciones y sentidos, mediante la propia historia, reconociéndola desde las experiencias, muchas veces de dolores y comprendiendo también el contexto en el cual transcurre.

La tercera etapa consistió en revisar y reformular la planificación que recientemente habían formulado para el año 2018, explicitando, por una parte los derechos fundamentales que se relevaban en cada taller, capacitación o actividad; y, por otra, qué estrategia de cambio social se pretendía que alcanzaran los usuarios, de acuerdo con las características de cada grupo y de la actividad.

Como no se ha aplicado esta nueva planificación, el desafío está en la evaluación que

durante y al final de las actividades comprometidas realicen tanto los usuarios como el mismo equipo. Cabe destacar, que esta asesoría partió desde un modelo de responsabilidad, pues cada profesional ya se encontraba dentro de la estrategia de valoración de los Derechos Humanos. Se ha buscado alcanzar el modelo de Transformación, lo que se aprecia en alguno/as de lo/as profesionales que se muestran empoderado/as de su rol de formadores.

.....

*** Bárbara Elgueta**

Universidad del Bío-Bío - UBB. Chillán, Chile

*** Carmen Gloria Bascur**

Universidad del Bío-Bío - UBB. Chillán, Chile

*** Rossana Ponce De León**

Universidad del Bío-Bío - UBB. Chillán, Chile

Resumen de ponencia

EXTRACTIVISMOS EN LA NORPATAGONIA Y UNA NUEVA AGENDA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS.

*Ema Paula Penas

*María José Laurente

Introducción

En las últimas décadas, desde las agendas públicas, independientemente de las inscripciones político ideológicas, los gobiernos latinoamericanos han promovido el desarrollo de políticas vinculadas a megaminería, fracking, sojización, turismo de lujo, agronegocios, mega proyectos inmobiliarios; “figuras extremas” del “modelo extractivo” en esta fase del capitalismo.

Concomitante a esta tendencia, también en el ámbito pedagógico se generan políticas específicas que entran las lógicas empresariales vinculadas al extractivismo con las políticas educativas. Situaciones bien concretas como el Programa Agua segura que a través de acciones del Consejo Provincial de Educación de Neuquén habilita la promoción de PanAmerician Energy en las escuelas rurales, o el Convenio de asistencia técnica entre la Compañía Tierras Sud Argentino S.A. (Benetton) y la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires dan cuenta de cómo desde los intereses extractivistas se diseña e implementa una nueva agenda de políticas educativas. A partir del inventario de estos y otros casos que analizamos desde el proyecto de investigación denominado “Políticas educativas, trabajo docente y extractivismo: situaciones de disputa en la Norpatagonia a inicios del siglo XXI”, nos interesa presentar en este Foro ciertas “novedades” en la agenda de políticas educativas. La lucha por la hegemonía que se territorializa en derredor al extractivismo penetra capilarmente en el espacio educativo, redefine las perspectivas desde las que se aborda el conocimiento e interpela al trabajo docente.

Metodológicamente desde una lógica cualitativa hemos trabajado con el relevamiento y análisis de normativas, documentos gremiales, empresariales y oficiales, páginas web, artículos periodísticos, fotografías e informes de responsabilidad social empresarial. También mantuvimos contacto con informantes claves y realizamos entrevistas a docentes y referentes sindicales.

Cuando hablamos de extractivismo nos referimos a “un patrón de acumulación basado en la sobreexplotación de recursos naturales -en gran parte no renovables- y en la expansión de las fronteras hacia territorios antes considerados “improductivos” (Svampa y Viale, 2015:16). Este modelo instala una dinámica vertical que tiende a reconfigurar el territorio y se expresa a través de megaproyectos. A su paso destruye economías regionales, biodiversidad y profundiza el proceso de acaparamiento de tierras, expulsando o desplazando comunidades rurales, campesinas o indígenas, a la vez que violenta procesos de decisión ciudadana. Es en esta dinámica de creciente militarización de los territorios, criminalización de la protesta social y estrechamiento de los límites de la democracia, que se encuadran los asesinatos de Santiago

Maldonado y Rafael Nahuel en la Patagonia argentina.

Sobre pilares, modalidades y redes de la nueva agenda educativa

Específicamente observamos que la actual agenda que nos proponen tanto el Estado, como los denominados think tank y los grupos empresariales, se sostiene sobre la premisa del desarrollo sustentable. En ese sentido, se reedita la concepción del progreso ilimitado, mientras se continúa con la lógica del saqueo territorial y epistémico. Los sectores que definen las políticas públicas, y las educativas en particular, necesitan construir la ansiada licencia social para justificar la avanzada extractivista y para ello la escuela pública, vuelve a ser un territorio elegido.

En las denominadas zonas de sacrificio, como lo es la Patagonia, evidenciamos una multiplicidad de formas en las cuales las redes de política inciden en las instituciones escolares, en las experiencias epistemológicas y en la formación de los trabajadorxs docentes. Diferentes fundaciones, organizaciones y empresas financian, prescriben y definen cuestiones curriculares, con la articulación estratégica del Estado broker. Así vía Ministerios, Consejos y Universidades se delinea el perfil de una nueva agenda de política educativa que proyecta como horizonte los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) del Pacto Global. Las recomendaciones del Pacto Global se centran en el discurso de la Responsabilidad Social Empresaria (RSE) asociando derechos humanos, estándares laborales y medio ambiente. Este trípode funciona como una forma privilegiada de construcción de legitimidad social, que a través de agencias especializadas se extiende desde las empresas hacia la comunidad (Fígari y Giniger, 2014). Entonces se considera que las acciones de esta política pública serán bienvenidas porque en ellas no sólo intervienen accionistas, proveedores, consumidores y trabajadorxs vinculados a las empresas, sino también comunidades de emplazamiento, Estado e instituciones públicas y privadas.

La filantropía estratégica -modalidad muy presente en el ámbito pedagógico- funciona como filosofía moral de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) y se anuda perfectamente con la lógica del desarrollo sustentable. En esa trama la “narrativa del desarrollo” moldea e impregna la política educativa, girando sobre una triple hélice: el desarrollo sustentable, la necesaria gobernanza y la RSE. Estos tres pilares se imbrican profundamente con el campo pedagógico.

Bajo la bandera de la Alianza Público Privada, las redes de política, consolidan un proceso de privatización “encubierta” cuyo escenario necesario es el desfinanciamiento de la educación pública por parte del Estado, que da lugar privilegiado a la empresa social. Así, asociados a los emprendimientos extractivos encontramos programas y proyectos de diseño y construcción de infraestructura escolar sostenidos directamente por las empresas, que tienen al mismo tiempo una nueva oportunidad para exhibir tanto la generosidad y preocupación social, como la eficacia y eficiencia del mundo empresarial.

La fuerza privatizadora se articula con la posibilidad de usar las escuelas como espacios de construcción de la mentada licencia social. La reciente firma del Acuerdo Federal Minero en Argentina muestra la directa intromisión de las empresas en las curriculas escolares. De todos modos no se trata solamente de la difusión de la narrativa del desarrollo en clave didáctica, sino de una pluralidad de formas: vía financiamiento, injerencia en lo curricular, presiones en la formación docente, etc. Básicamente se busca fomentar el clientelismo empresarial con distintas iniciativas concretadas a favor de la comunidad con programas de apoyo escolar, becas, padrinazgo de escuelas, etc.

En esta línea analizamos uno de los casos quizás más paradigmático: la entrega de fondos de Minera La Alumbra a las universidades públicas. Los debates que se produjeron en el ámbito universitario visibilizaron la dimensión ética y política que atraviesa a la nueva agenda. Creemos que es imprescindible profundizar las líneas de investigación que -desde el pensamiento crítico- tensionan la naturalización del vínculo de las Universidades públicas con las empresas extractivistas.

La relación educación/extractivismo se reedita en cada propaganda gubernamental donde se difunden los “favores” que se brindan gracias a las regalías hidrocarburíferas. Así, el desfinanciado y necesitado sistema escolar se dotaría de recursos con “los benéficos fondos petroleros”. Prima una lógica privatizadora que se centra en un plan sistemático en el cual las necesidades de las instituciones quedan entrampadas en una maraña de definiciones que son resueltas por la alianza público privada. Es desde esta perspectiva que analizamos cómo la agenda de política educativa asocia el derecho a la educación a los derrames del extractivismo.

Otro formato de la privatización, no tan novedoso, radica en la generación de oportunidades buscando la fidelización directa del estudiantado y sus familias a través de políticas focalizadas de asistencialismo meritocrático. Becas y premios, ferias y olimpiadas destacan los logos empresariales de la megaminería, la sojización o el fracking, como símbolo positivo de la influencia empresarial que “hace posible lo que parecía imposible”.

Tal como afirma Stephen Ball (2011:32) las heterarquías del nuevo Estado “están conectadas por un conjunto diverso de intercambios y relaciones: asociación, patrocinio, consultoría, tercerización, filantropía.”

Algunas reflexiones finales

Entendemos que la agenda actual de la política educativa va en sintonía con la denominada “nueva pedagogía de la hegemonía” (Neves, 2009) poniendo de manifiesto variadas y particulares estrategias privilegiadas por el capital para educar el consenso. El Estado asume cada vez más su papel educador promoviendo la reforma intelectual y moral adecuada al proyecto de sociabilidad que pretende imponer, articulando las redes políticas del modelo extractivo con el campo educativo. En estos espacios de discusión y análisis crítico nos parece necesario reflexionar sobre los sujetos, formas y estrategias de la nueva agenda de políticas educativas que se juegan en esta subordinación del proceso educativo a la lógica extractivista.

.....

* Ema Paula Penas

Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCO FACE. Cipolletti, Argentina

* María José Laurente

Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCO FACE. Cipolletti, Argentina

Resumen de ponencia

FORMAR EN PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES, EL CASO DE GRADO DÉCIMO DE UN COLEGIO PRIVADO DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ, COLOMBIA.

*Lina Zoraya Moncada Jaimes

La ponencia da a conocer los resultados obtenidos del análisis sobre el efecto de la clase de ciencias sociales de grado décimo de un colegio privado de Bogotá, Colombia en la formación de pensamiento crítico. Este estudio, enmarcado en el paradigma socio crítico, empleó instrumentos de recolección como la observación no participante externa y directa, registros narrativos, análisis documental y la prueba de evaluación del Pensamiento Crítico Salamanca (PENCRISAL), de la cual salen cinco categorías de análisis que se analizaron desde la política pública, institucional, la observación de clase y la prueba PENCRISAL.

La investigación toma como principal referente teórico a Saiz y Rivas (2008) quienes basándose en autores como Dewey (1989), Ennis (1987 y 2011) y Halpern (1996 y 2003), proponen una forma de aproximarse al pensamiento crítico desde la acción. En este sentido definen el término como un “proceso de búsqueda de conocimiento, a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados” (2008, p.5).

A diferencia de otras perspectivas, el pensamiento crítico como acción promueve en el sujeto la práctica cotidiana de habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones con el propósito de mejorar su bienestar personal y social. Saiz y Rivas (2012) son enfáticos en afirmar que “el pensamiento debe poder aplicarse (□) ser útil, (□) interesante, cercano, que forme parte de nuestro quehacer diario, que no sea algo que se meta en nuestras vidas por decreto educativo, por un título, por una cualificación oficial (□)” (2012, p.5).

Lo anterior implica que las estrategias empleadas para enseñar a pensar críticamente deben partir de las situaciones cotidianas del contexto de los sujetos, para que así puedan comprender la utilidad práctica de estas habilidades de pensamiento: “esto obliga al alumno a un aprendizaje más activo y resolutivo. Deben abordar cada situación como una tarea de solución de problemas, donde es necesario comprender, documentarse, razonar, decidir y resolver (Saiz y Rivas 2012, p.10).

Resultados por categoría:

Razonamiento deductivo

Desde la política pública: La mayoría de las competencias que proponen los Estándares básicos de competencias para las ciencias sociales EBCCS para grado décimo están relacionados con el pensamiento deductivo, pero alrededor de unos quince promueven directamente el desarrollo de razonamiento deductivo. Un claro ejemplo

de ellos son los siguientes estándares: “analizo el periodo conocido como “la Violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia”.

Desde la institución: De las competencias propuestas por la institución para el área de ciencias sociales, se identificaron sólo dos específicamente relacionadas con el desarrollo del pensamiento deductivo: “identifica las posibilidades y limitaciones que hay por el hecho de vivir en un sistema democrático” y “plantea diferentes formas de participación ciudadana dentro de sistemas democráticos” (Malla curricular de la institución educativa, 2016).

Desde la observación de la clase de ciencias sociales: No se parte de una generalización de contenidos que invite a los estudiantes a aplicarlos y a plantear hipótesis que les permita comprobar en qué otros ámbitos puedan usar el concepto que se esté trabajando. Esto trae como consecuencia que los estudiantes no utilicen el razonamiento proposicional (causa - efecto) y categórico (uso de cuantificadores todos, alguno, ninguno etc.).

Desde la prueba PENCRIASAL: El 35% de los estudiantes evaluados en la prueba PENCRIASAL, sólo logró una puntuación de 2, frente a 14 puntos posibles evidenciando un débil desarrollo de pensamiento deductivo.

Razonamiento Inductivo

Desde la política pública: Al revisar las competencias en ciencias sociales propuestas por el MEN en los EBCCS, para grado décimo, catorce estándares hacen referencia específica al desarrollo de pensamiento inductivo. Estos son algunos ejemplos: “establezco algunas relaciones entre los diferentes modelos de desarrollo económico utilizados en Colombia y América Latina y las ideologías que lo sustentan”.

Desde la institución: De las competencias propuestas en la malla de curricular de ciencias sociales para grado décimo, se identificaron dos competencias específicamente orientadas a la formación del pensamiento inductivo: “establece las funciones de los agentes económicos” y “determina la función existente entre los agentes económicos” (PEI, 2016).

Desde la observación de la clase de ciencias sociales: De las observaciones en el aula se encontraron tres ejemplos de desarrollo de razonamiento inductivo. Sin embargo, las discusiones no se convirtieron en un espacio para que los estudiantes aprendieran a identificar una fuente de información válida y con base en ello a construyeran sus propios argumentos.

Desde la prueba PENCRIASAL: El 45% de los estudiantes participantes tuvo una puntuación de 3/14, con lo cual se ponen en evidencia dificultades en el desarrollo del pensamiento inductivo y en los cuatro componentes que se evalúan en esta categoría: razonamiento causal, comprobación de hipótesis, razonamiento analógico y generalización inductiva.

Razonamiento Práctico

Desde la política pública: Existen seis estándares relacionados directamente con el desarrollo de razonamiento práctico (sin desconocer que esta es una habilidad que reúne todas las formas de razonamiento). Algunos ejemplos son: “Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo”.

Desde la institución: Existe una propuesta directamente relacionada con el razonamiento práctico: “plantea y argumenta sus puntos de vista respecto de la función del Estado dentro de un sistema democrático como el que vivimos”.

Desde la observación de la clase de ciencias sociales: De las observaciones en el aula se encontraron dos ejemplos de desarrollo de razonamiento práctico. Sin embargo, el elemento en común de esta y otras tutelas socializadas en clase es la débil construcción de premisas que conduzcan a una sólida conclusión. También está presente la carencia de indicadores de conclusión tales como: por consiguiente, así pues, consecuentemente (Saiz, 2002); y de indicadores de razón como: porque, puesto que, dado que, por esta razón (Saiz, 2002).

Desde la prueba PENCRIASAL: El 35% de los jóvenes que participaron en la prueba PENCRIASAL, es decir 13 de 20 los estudiantes, obtuvo una puntuación entre 1 y 2 puntos de los 14 puntos posibles, poniendo en evidencia la debilidad argumentativa de los jóvenes.

Toma de decisiones

Desde la política pública: Sólo se encontró una competencia directamente relacionada con el fortalecimiento de la toma de decisiones en los jóvenes: “Tomo decisiones responsables frente al cuidado de su cuerpo y de mis relaciones con otras personas.

Desde la institución: Dentro de la malla curricular de ciencias sociales de la institución no se encontró ninguna competencia que se refiera específicamente a esta habilidad.

Desde la observación de la clase de ciencias sociales: Durante el tiempo que se hizo la observación no se llevó a cabo ningún ejercicio que involucrara o promoviera la toma de decisiones, ni siquiera encontramos que se propusiera la identificación de problema.

Desde la prueba PENCRIASAL: El 45% de los estudiantes que participaron en la prueba obtuvieron un puntaje de 4 puntos sobre 14 posibles, en la categoría toma de decisiones.

Solución de problemas

Desde la política pública: De las competencias que abordan la construcción de habilidades y destrezas para la solución de problemas podemos resaltar las siguientes: “Planteo un tema o problema de investigación” “Promuevo debates para discutir los resultados de mi investigación y relacionarlos con otros.

Desde la institución: En la propuesta curricular del colegio para el área de ciencias sociales se encontró la siguiente competencia: “Propone formas alternativas de organizar y administrar el poder en el contexto de una sociedad globalizada”.

Desde la observación de la clase de ciencias sociales: Si bien durante las observaciones de aula no hubo ningún ejercicio que involucrara la práctica de habilidades para la solución de problemas, la profesora dio a conocer a los estudiantes un problema que estaba enfrentando la representante del curso no lograba ejercer las funciones propias de su cargo de acuerdo con el manual de convivencia para que los jóvenes lo discutieran en clase y propusieran soluciones. Pese a ser una actividad ideal para el desarrollo de competencias en la propuesta de soluciones, no se aprovechó el espacio para el fin propuesto.

Desde la prueba PENCRIASAL: El 30% de los estudiantes participantes obtuvo una puntuación de 3 sobre los 14 puntos posibles, seguido por un 20% que sacó 5 de los 14 puntos posibles.

A modo de conclusión: si bien la política pública es clara en afirmar que la construcción de una sociedad democrática tiene lugar en la medida en que sus ciudadanos desarrollen habilidades de pensamiento crítico, la realidad de la escuela conduce a los

estudiantes en otra dirección. Obstáculos como el poco uso riguroso de las herramientas necesarias para la enseñanza del pensamiento crítico, la escasa promoción de las habilidades de pensamiento científico en el aula, entre otros, impiden que la clase de ciencias sociales incida en la formación de pensamiento crítico de los jóvenes. Se encontró, además que los resultados de la prueba PENCRIAL develan la necesidad urgente de desarrollar una intervención pedagógica orientada a formar, de manera sistemática y rigurosa, el pensamiento crítico de los estudiantes, en clase de ciencias sociales.

.....

*** Lina Zoraya Moncada Jaimes**

Escuela de Ciencias Humanas y Sociales. Fundación Universitaria Monserrate - ECHS - UNIMONSERRATE. BOGOTÁ, Colombia

Resumen de ponencia

GÊNERO E EDUCAÇÃO - APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO PÓS-GOLPE

*Andreia Meinerz

Este trabalho* tem como objetivo apresentar alguns apontamentos sobre o contexto atual brasileiro no que se refere as questões de gênero e educação. Vivenciamos avassaladores retrocessos políticos, de direitos humanos e sociais nos últimos anos, após o Golpe de Estado que destituiu a presidenta Dilma Rousseff em abril de 2016. A ideologia que sustenta este golpe tenta criminalizar professores/as através de projeto de lei chamado “Escola Sem Partido”, excluindo a palavra gênero de documentos legais, dos Planos Municipais, Estaduais e Nacionais de educação, travando uma batalha que alimenta a polarização dos discursos, ao difundir uma verdadeira caça às bruxas, disseminando perseguições contra a suposta “ideologia de gênero” que tais “doutrinadore/as de esquerda” promoveriam nas escolas. Soma-se a isso uma reforma das bases curriculares do Ensino Básico que retiram a obrigatoriedade dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia, modificando textos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Campanhas são feitas para deslegitimar o conhecimento das humanidades e das artes como saberes duvidosos e desnecessários a formação de nossos estudantes.

No campo das artes, houve fechamento de exposições em museus nacionalmente reconhecidos, evidenciando uma atmosfera de censura que já vimos percebendo nas escolas. Mentalidades e práticas retrógradas atacam também os direitos reprodutivos das mulheres. Recentemente, tentaram revogar a lei que garante o aborto em caso de estupro, mas tal iniciativa foi barrada depois de inúmeras resistências das mulheres nas ruas e pelo incansável trabalho das poucas parlamentares que estão nos Legislativos. O senso comum reproduz essas falácias, sustentadas pelos discursos religiosos conservadores, nos templos das igrejas e das redes sociais, onde o império da opinião circula sem a mínima responsabilidade ética com o que está sendo dito ou ocultado. Ao observarmos esses discursos, aludimos a dimensão epistêmica: fazer visível o que está oculto nesta ideologia que se diz neutra e supostamente isenta de partidarismos. É tarefa nossa, nos espaços de educação formal e não formal, revelar que se tratou de um Golpe, nomeá-lo, denunciando-o como uma reação conservadora contra um governo progressista (em que se pese às críticas que se faz ao mesmo, visto que este não mexeu em questões estruturais, como a taxação das grandes fortunas) que vinha realizando grandes avanços sociais e econômicos, conquistando melhorias efetivas na vida das classes menos privilegiadas da população, através de políticas públicas como o Bolsa Família (que tirou o Brasil do mapa da fome, dando mais autonomia às mulheres por lhes proporcionar renda mínima e garantindo a presença de seus filhos nas escolas), cotas ou reservas de vagas para afrodescendentes e indígenas nas instituições de Ensino, moradia popular, saúde, etc. E trata-se também de desvelar a misoginia, ou seja, desmascarar o quanto este golpe começou com ataques constantes à figura da

presidenta Dilma Rousseff, desde seu primeiro mandato, atos que fogem das questões referentes a seu desempenho como chefe de estado para questões referentes à sua vida privada, íntima. Neste sentido, a criminalização das próprias palavras “golpe” e “gênero”, seu intencional ocultamento, faz parte de um projeto político complexo, aliado aos interesses do grande capital e seus representantes, sendo esta apenas a ponta do iceberg: ao fundo, vigora o neoliberalismo e suas políticas de desmonte de direitos para a classe trabalhadora.

Tais circunstâncias se agravam neste ano de 2018, com a execução da vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco (mulher, negra, oriunda da favela, ativista, que ousava denunciar a intervenção militar naquela cidade) e com a prisão do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva. Há um estado de Excessão¹ em vigor no Brasil:

“O conceito de estado de exceção tem origem jurídica precisa e aponta para um fenômeno social muito específico: a suspensão do Estado de Direito através do direito. A ideia geral da exceção é que é preciso suspender a constituição em momentos de crise e que, portanto, tal suspensão deve ser legal, apesar de inconstitucional (o que, obviamente, é um contrassenso - mais um entre muitos dos que são necessários para o funcionamento dessa máquina de moer gente que é o capitalismo). (...)

Historicamente, as constituições burguesas incluem normalmente esse recurso: no caso de “ameaça à ordem pública”, “à nação”, “ao povo” etc., o direito é suspenso para que o Executivo possa agir com “presteza”, “prontidão”, “energicamente” etc. Às vezes é chamado de estado de sítio, de emergência, de urgência, mas não importa: nos Estados contemporâneos, muitas vezes o estado de exceção é decretado sem ser chamado por qualquer nome e, nesse sentido, podemos falar de medidas de exceção. In <https://blogdaboitempo.com.br/2013/12/20/estado-de-excecao-o-que-e-e-para-que-serve/> Acesso em 10 de março de 2018.

Apesar deste contexto sombrio de ameaças e perseguições, multiplicam-se coletivos atuantes que trazem à tona outras narrativas por meio de cursos sobre o Golpe de 2016 (nas Universidades e Institutos Federais), nas atividades propostas pelos Núcleos de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (NEPGES) e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, cursinhos populares, movimentos de ocupação de moradias, nas ruas, etc. Nesse cenário, em termos de Gênero e educação, a nossa palavra de ordem continua sendo resistência.

*Parte da apresentação do trabalho final do "Curso Internacional: Políticas públicas, justicia y autonomía de las mujeres en América Latina y el Caribe" que realizei pela CLACSO em 2017/18.

.....

* Andreia Meinerz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul IFRS. Porto Alegre, Brasil

Resumen de ponencia

GOBIERNO Y AUTOGOBIERNO EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR: UN ANÁLISIS COMPARADO CON PERSPECTIVA DE CLASE

*Carol Daniela Wilches Venegas

*César Leonel Correa Bermúdez

La investigación tuvo como propósito comprender las formas en que se gobiernan y autogobiernan las emociones de los estudiantes del último grado de un colegio de clase alta (Norte de Bogotá) y un colegio de clase baja (Sur de Bogotá), durante el segundo semestre del 2017. En términos muy generales, estos fueron sus principales hallazgos:

En el colegio de clase baja:

- (i) Las y los profesores no gobiernan las emociones de la mayoría de las y los estudiantes. Paradójicamente, el excesivo intento de gobierno de aquellos sobre las emociones de éstos últimos, genera en las y los estudiantes un escaso autogobierno legítimo de sus emociones y, en consecuencia, una disposición a maximizar los tiempos-espacios de alegría y ocio, de bromas y placer. Razón por la cual gustan principalmente del descanso y de las asignaturas como artes y educación física; en las que la intervención de las y los profesores es mínima. Esto es lo que denominamos como “la cultura del juego” de las y los estudiantes de clase baja; caracterizada además por el poco cariño hacia los profesores.
- (ii) Inferimos que esto puede provocar los siguientes efectos durante la vida adulta de las y los estudiantes. Primero, aumentan las posibilidades de que adquieran un precario volumen de capital cultural, el cual sólo les permitirá acceder al mundo laboral y reproducir su condición de clase dominada. Segundo, disminuyen aún más las posibilidades de ascender socialmente en una economía de emprendimiento y empresarismo, la cual exige ser empresario de sí, lo que implica, entre otras cosas, autogobernar legítimamente las propias emociones.

En el colegio de clase alta:

- (i) Las y los profesores sí gobiernan las emociones de la mayoría de las y los estudiantes. Paradójicamente, el escaso intento de gobierno de aquellos sobre las emociones de éstos últimos, causa en las y los estudiantes un excesivo autogobierno legítimo de sus emociones, y consiguientemente, una disposición a maximizar los tiempos y espacios de estudio y mesura, de silencio y competencia académica. Por lo que gustan principalmente de las asignaturas como matemáticas, física y química, en las que la presencia de las y los profesores es significativa. Este es el que denominamos “el juego de la cultura” de las y los estudiantes de clase alta; caracterizado además por el cariño hacia los profesores.
- (ii) Deducimos que esta situación puede provocar los siguientes efectos durante la vida adulta de las y los estudiantes. Primero, aumentan las posibilidades de que adquieran un volumen de capital cultural suficiente para continuar su trayectoria académica -

principalmente en universidades extranjeras- y reproducir así su condición de clase dominante. Segundo, aumentan aún más las posibilidades de conservar su posición social privilegiada en una economía de emprendimiento y empresarismo, en la que es decisivo ser empresario de sí, lo que requiere, entre otras cosas, autogobernar legítimamente las propias emociones.

Estos hallazgos están sustentados sobre las etnografías, entrevistas y encuestas realizadas a estudiantes (100 de clase baja y 14 de clase alta) y profesores (4 de clase baja y 2 de clase alta); el análisis de los discursos presentes en los Manuales de Convivencia de cada colegio; y los planteamientos teóricos de

a) Foucault, quien entiende por gobierno:

“Gobierno” no se refería únicamente a las estructuras políticas o a la gestión de los Estados; más bien designaba el modo de dirigir la conducta de individuos o grupos: el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias, de los enfermos. No sólo cubría las formas instituidas y legítimas de sujeción económica o política, sino también modos de acción, más o menos pensados y calculados, destinados a actuar sobre las posibilidades de acción de otros individuos. Gobernar, en ese sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros, (2) es un conjunto de acciones sobre otras acciones, (2) sobre las acciones eventuales o actuales, presentes o futuras de los otros, (2) consiste en conducir conductas (Ver: Foucault, 1988, El sujeto y el poder, p. 14-15)

b) Bourdieu, que define capital así:

El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o incorporada. Cuando agentes individuales o grupos se apropian de capital privada o exclusivamente, posibilitan también, gracias a ello, la apropiación de energía social en forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado (2) El capital es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas (2) La acumulación del capital, ya sea en su forma objetivada o interiorizada, requiere tiempo. Hay una tendencia a la supervivencia ínsita en el capital, pues éste puede producir beneficios, pero también reproducirse a sí mismo, o incluso crecer (Ver: Bourdieu, 2001, Poder Derecho y Clases sociales, p. 131-132)

c) Elías, quien analiza la autorregulación de las emociones:

En el caso de los seres humanos los impulsos emocionales no-aprendidos son siempre asociados con una autorregulación aprendida, asociados más específicamente a controles aprendidos de emociones. El balance entre impulsos emocionales de un lado y emociones controladas por contraimpulsos del otro, se exhibe en los movimientos de una persona, en sus rasgos y en sus expresiones faciales, movimientos que son señales con significados mediante los cuales las personas se comunican (Ver: Elías, 1998, Sobre los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual, p. 328-329).

d) Bernstein, para el que "la lógica esencial de cualquier relación pedagógica consiste básicamente en la relación entre tres reglas". Estas son las reglas de: jerarquía, secuencia/ritmo y criterio. La primera regla determina los grados de asimetría de la

relación pedagógica: "establece las condiciones de orden, carácter y modales". Las segundas el orden/duración de la relación: "esto es, lo que se debe saber en una cantidad de tiempo determinado". Y la tercera lo que es y no legítimo en la relación pedagógica: "permite que el adquiriente comprenda cuál es aquella comunicación, relación y oposición social que cuenta como legítima o ilegítima". Las modalidades pedagógicas producidas por estas reglas dependen de cuán explícitas o implícitas sean. "Si las reglas de orden regulativo y discursivo (jerarquía, secuencia/ritmo, criterio) son explícitas llamaré a ese tipo Práctica Pedagógica Visible (P.V.) y si las reglas del orden regulativo y discursivo son implícitas entonces llamaré a ese tipo Práctica pedagógica Invisible (P.I.)" (Ver: Bernstein, 1990, Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural, p. 69-75).

.....

*** Carol Daniela Wilches Venegas**

Centro de Estudios Sociales (Universidad Nacional de Colombia - sede Bogotá) - CES . Bogotá, Colombia

*** César Leonel Correa Bermúdez**

Centro de Estudios Sociales (Universidad Nacional de Colombia - sede Bogotá) - CES . Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

HABLEMOS DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA DE HOY

*Paola Quintanilla Godoy

Este trabajo es el resultado de un Proyecto de extensión y vínculo con el medio que se enmarca en un proceso reflexivo e interdisciplinario donde un equipo de profesionales se congrega a reflexionar en torno al concepto de APRENDIZAJE haciendo de esto una línea de investigación. Si bien la motivación inicial surge desde la creación de un centro de Acompañamiento para el Aprendizaje, inaugurado el año 2017 en nuestra Universidad.

Estas inquietudes se ven fortalecidas por el contexto Chileno actual, en el que por una parte se pretende realizar una reforma educacional estructural, donde se consolidará un nuevo Sistema Nacional de Educación Pública y por otra parte se levantan demandas de cambio expresadas en movimientos sociales que cuestionan dichas reformas, por no hacerse cargo de las transformaciones de fondo que el sistema educativo chileno requiere, según el paradigma que sostiene nuestro trabajo. El cual transita como una línea de investigación que aborda la diversidad de aspectos vinculados al aprendizaje tanto en la formación de profesores como los supuestos sobre los que se localiza este en el sistema educativo en general. La indagación concurre en la experiencia de conversatorios o encuentros con diversos actores cuyos resultados son sistematizados, siendo estos un importante insumo para comprender que concepto de aprendizaje está a la base de la toma de decisiones de los educadores.

Por ello los objetivos desarrollados son; Instalar espacios de reflexión y diálogo, conformado por distintos actores del sistema educacional chileno, que permita indagar en el concepto de aprendizaje, para nutrir nuevas experiencias de formación acordes a las necesidades de nuestro sistema escolar. Para abordarlo nos basamos en la comprensión que el aprendizaje en las escuelas y Universidades parece encontrarse completamente obsoleto (Castells, 2014), porque insiste en producir “una pedagogía basada en la transmisión de información”. El trabajo tensiona diversas miradas sobre el aprendizaje; por ejemplo frente a la idea de que “todo aprendizaje significativo es consecuencia de una investigación personal o colectiva”, se encuentra aquella que promueve el aprendizaje institucionalizado basada sólo en la certificación y otras que, como Barbero (2009), plantean que la educación está funcionando fuera de lugar, porque “está mucho más fuera de la escuela que dentro de la escuela”. Pensar un aprendizaje para una educación en “tiempos líquidos” (Bauman, 2005) nos sitúa en que “el futuro pasa por entender el hecho político que implica educar, aprender y comunicar”.

El resultado de los conversatorios fue analizado a través de la metodología de Grounded Theory (teorización anclada o teoría fundamentada). A partir de este análisis pudimos identificar en cada grupo nociones sobre aprendizaje, las cuales están estrechamente vinculadas con la función que tienen los actores en el espacio escolar.

En los cuerpos Directivos se evidencia una antigua tensión en la cual se explica el aprendizaje desde la mirada o comprensión del estado docente, desde la centralidad de los aprendizajes, versus la mirada directiva que centra los aprendizajes en relación a los resultados de pruebas estandarizadas y por tanto toda su gestión se refiere al éxito en dichos instrumentos.

La noción de aprendizaje en los equipos docentes que participaron en estos espacios de conversación, no se logra identificar con claridad, dado que los profesores se encuentran tan conflictuados y altamente demandados por diversas tareas cotidianas que no ponen en el centro de su quehacer la reflexión sobre aprendizaje.

Y donde encontramos una significativa reflexión en torno a aprender además de propuestas innovadoras que propician mejores experiencias de aprendizaje fue en espacios de escuelas populares y anarquistas, las que al margen de un sistema educacional tradicional y con la libertad curricular en la que implementan sus propuestas formativas se acercan a nuevas prácticas o metodologías educativas.

.....

* Paola Quintanilla Godoy

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE. Santiago, Chile

Resumen de ponencia

INFANCIAS, DERECHOS Y RECONFIGURACIONES INSTITUCIONALES EN LA ESCUELA PRIMARIA. EL CASO DE UN CENTRO DE ACTIVIDADES INFANTILES DE CIUDAD DE CÓRDOBA, ARGENTINA

*Ana Belén Caminos

*Marina Yazyi

El presente escrito da cuenta de avances de investigación realizados en el marco del proyecto “Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad”, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba.

El trabajo se focaliza en las reconfiguraciones institucionales y experiencias formativas gestadas en un Centro de Actividad Infantil (CAI) de una escuela primaria pública situada al sudoeste de Córdoba capital. Allí se llevan a cabo talleres culturales los días sábados, incorporando niñas, niños y jóvenes de distintos niveles del Sistema Educativo. Si bien funciona en la escuela primaria, participan estudiantes del Nivel Inicial y Secundario de la zona.

En este caso, se pretenden presentar brevemente algunas reflexiones a las que arribamos en torno a prácticas gestadas institucionalmente, que nos convocan considerar las políticas socioeducativas presentes en la escuela primaria y las propuestas pedagógicas que se desarrollan con niñas y niños, en pos de sus derechos.

Cabe mencionar que los Centros de Actividades Infantiles (CAI) que funcionan en las escuelas primarias, formaron parte de las acciones que la Subsecretaría de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación de la Nación impulsó desde el año 2008 a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, con el objetivo de contribuir a la igualdad y calidad educativa de las niñas y los niños que se encuentran en contextos de mayor vulnerabilidad social. Estos participan en diversas actividades culturales: artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas, recreativas y otras que se consideran relevantes en la comunidad. Las propuestas están a cargo de maestras talleristas que las diseñan teniendo en cuenta la contribución de cada una de ellas a la inclusión cultural y la participación social.

Desde el enfoque asumido, pensamos las instituciones educativas como formaciones sociales, complejas e históricas, producto de procesos dinámicos y contradictorios que devienen de una historia de institucionalización que supone tensiones y anclajes sociales, culturales y subjetivos en el seno de transformaciones, y que en su hacer demandan reconfiguraciones institucionales.

No cabe duda que en la conformación histórico institucional se viene gestando la consolidación del espacio dentro de la escuela primaria, en el hacer diario se hace

escuela dentro de la escuela. Los sentidos que encierra este espacio desde los propósitos de las políticas socioeducativas pretender dar cuenta de los modos en que se reconfigura la trama cotidiana escolar de la escuela primaria, de la mano de la institucionalización del CAI. En este sentido, a lo largo de la investigación realizada, advertimos que este espacio (CAI) instala un espacio novedoso en la escuela primaria, que se encuentra en proceso de institucionalización, en tanto habilita nuevos espacios, prácticas y vinculaciones con el saber.

Desde este enfoque de las políticas emprendidas en el período 2003-2015, se manifestaron en los territorios, en las instituciones sociales y educativas, desde la implementación de diversos programas y proyectos destinados a la inclusión social de niñas, niños y jóvenes, entre los cuales se hallan los CAI. Podemos observar que emergen modos de pensar y mirar a los sujetos, como así también principios de la educación y el educar. Desde allí, los procesos institucionales y educativos, se construyen y consolidan en la historia de un país, en sus marchas y contramarchas, resultado de relaciones de fuerza en coyunturas específicas.

Las transformaciones que estas políticas promueven y las prácticas que se generan en torno de ellas, responden a un cambio de paradigma. Desde el pasaje paradigma protección cautelar/tutelar, al paradigma de protección integral.

En este marco, las políticas socioeducativas se piensan como reparadoras: donde hay una necesidad nace un derecho. Los procesos y prácticas institucionales privilegian la protección y reconstrucción del tejido social; y despliegan políticas compensadoras que tienen como eje principal la inclusión social, son preventivas, promotoras y permiten la construcción de mayor ciudadanía; se ejecutan haciendo hincapié en el derecho a la educación. Es aquí, donde aparece fuertemente cómo el Estado piensa al pueblo y los derechos a restituir y garantizar. (Yazyi, 2015, p.14)

A fines del año 2015 ante el cambio de gobierno, los CAI funcionan en algunas provincias y en otras no. En el caso de la provincia de Córdoba, que adhiere a esta política desde el 2010, los CAI siguen vigentes. Este punto no nos parece menor, puesto que nos habla del pasaje de una política pública nacional interrumpida (“vacuada” en lo real) que es “tomada” y continuada, como política pública local, a nivel provincial en el caso cordobés.

Tal como expresamos, en la últimas dos décadas en Argentina, se presentaron ciertos procesos de transformación en las políticas de niñez que hoy se encuentran fuertemente interpelados, vulnerados y vaciados por las políticas nacionales actuales. Aunque cabe aclarar que estos espacios socioeducativos se fueron gestando y consolidando desde el impacto de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, sancionada en 2005, y el consecuente desarrollo del Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, desde los cuales se promovió modificaciones normativas e institucionales; y de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, donde se reconoce la educación como bien público y social, y como responsabilidad estatal.

Desde los lineamientos, estos espacios socioeducativos habilitan y sostienen una idea de sujetos (niñas, niños y jóvenes) con pleno derecho. Esta concepción se halla en el corazón mismo de las leyes anteriormente mencionadas.

Por tanto, considerar a las niñas y los niños como sujetos de derechos, implica

reconocer un Estado responsable de trabajar sobre las condiciones que hacen posible la inclusión. Aún en el contexto desfavorable que estamos transitando en nuestro país, hoy estos espacios socioeducativos significan el lugar privilegiado para promover y generar desde la articulación, nuevas formas, es decir reconfiguraciones institucionales que alojen a las niñas y niños. Cabe señalar aquí, que cuando hablamos de infancias nos referimos siempre a tránsitos múltiples, diferentes, diversos; aunque sí es posible, situar algunos procesos globales y comunes que las atraviesan. Esa mutación se caracteriza, entre otros fenómenos, por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales, que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los estados-naciones, de la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil, y de las transformaciones culturales, sociales y estructurales que afectaron la escolaridad pública (Carli, 1999).

Podríamos pensar que los CAI como espacios educativos y comunitarios de inclusión, son corresponsables del pleno cumplimiento de esos derechos en desarrollo. Es decir, que las prácticas institucionales que se llevan a cabo pretenden contemplarlos.

Resulta interesante pensar cómo esta escuela primaria ubicada en los márgenes de la ciudad, es centro para esas niñas y niños: aloja, alberga, hace lugar, otorga un “nuevo tiempo” donde los patios y las aulas se pueblan de música, papeles de colores, cuentos, juegos y deportes. Observamos que esta política socioeducativa se orienta a la igualdad y la calidad, contribuyendo a otro modo de dar cumplimiento al derecho a la educación de todas las niñas y los niños y que, desde una perspectiva más amplia, está comprometida con la justicia social .

Hoy, estas nuevas institucionalidades (que ya no forman parte de la agenda educativa nacional) subsisten en territorios y jurisdicciones puntuales que nos permiten dar cuenta de los cambios estructurales y complejos realizados por las políticas estatales durante 2003-2015, y que continuando reconfigurando aún hoy lo institucional, crean nuevos espacios institucionales, nuevos tiempos y promueven otros vínculos con el saber.

Desde aquí que nos preguntamos cómo estas propuestas pedagógicas habilitan nuevas experiencias de niñez e interpelan la reorganización de tareas y el trabajo educativo en escenarios institucionales singulares, históricos y complejos.

Es desde aquí, que las experiencias de infancias gestadas en estos espacios educativos, requieren prolongar la mirada, atender en clave de justicia lo que acontece hoy pero también mañana. Pensar y nombrar a las infancias representa un acto político...

(Redondo, 2012, p. 111).

Bibliografía

Avila, O. (2012), “Igualdad y educación: Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales”. Cuadernos de Educación Año X - No 10 - Córdoba.

Carli, S. (1999). La Infancia Como Construcción Social.: En: Carli, S. (comp.) De La Familia a la Escuela: Infancia Socialización y Subjetividad. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Redondo, P. (2012), “Entre” generaciones: infancia, tiempo y política. En: Southwell, Myriam (comp.) “Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones.” Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Yazyi, M. (2015). “Prácticas Instituyentes en la conquista de Derechos: tramas de Infancia y Juventud en Villa La Tela”. Trabajo Final de la Especialización en Abordaje Integral de las Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario. Universidad Nacional de Lanús. Argentina.

.....

*** Ana Belén Caminos**

Centro de Investigaciones (CIFYH-UNC). Córdoba, Argentina

*** Marina Yazyi**

Centro de Investigaciones (CIFYH-UNC). Córdoba, Argentina

Resumen de ponencia

INICIATIVAS DIRIGIDAS AO COMBATE À EVASÃO ESCOLAR NA SECUNDÁRIA TÉCNICA ARGENTINA.

*Denise Bianca Maduro Silva

RESUMO EXPANDIDO

A obrigatoriedade do ensino secundário (inicia-se com 12/13 anos e encerra-se com 17/18 anos, transcorrendo 5/6 anos de formação, dependendo da região do país conforme autoriza a lei) foi determinada na Argentina em 2006, pela Lei 26.206 ou Lei de Educação Nacional - LEN. Um pouco antes, em 2005, foi promulgada a Lei 26.058 ou Lei de Educação Técnico Profissional - Lei de ETP que passou a regular e a ordenar a educação técnico-profissional. A nova legislação educativa também determinou um pressuposto nacional para a educação técnico-profissional, que gerou diversas iniciativas de melhorias durante esses anos na oferta pública do ensino secundário técnico. No entanto, em se tratando do ensino secundário obrigatório, há uma tensão entre a pretensão republicana igualitarista da escola para todos e a capacidade efetiva de realização desse ideal (DUSSEL, 2009). Na Argentina, a evasão escolar encontrada neste nível de ensino e na modalidade técnica (na qual, normalmente, soma-se um ano de formação) ainda é um grande problema (OTERO, 2011), em que pese aos investimentos realizados nos anos de 2003 a 2015.

No sentido de aportar para a análise do problema da evasão escolar na secundária técnica argentina, apresentam-se e discutem-se, neste trabalho, os programas do governo da nação especificamente voltados para o combate à evasão escolar na secundária técnica, entre 2003 e 2015.

A construção do presente trabalho apoia-se em análise documental e de entrevistas com 18 gestores formuladores, coordenadores e implementadores dessas políticas localizados no Instituto Nacional de Educação Tecnológica e em 3 escolas técnicas estatais selecionadas na Cidade Autônoma de Buenos Aires, além de outros informantes chave. As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2016 em Buenos Aires, Argentina, para composição de tese doutoral sobre a evasão escolar no ensino médio técnico em Brasil e Argentina, no Doutorado Latino-americano em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Foram realizadas entrevistas voluntárias, que foram gravadas, transcritas, enviadas aos entrevistados para conferência e, então, categorizadas para análise dos discursos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

A análise do discurso aplicada a políticas públicas, tendo como suporte documentos oficiais e entrevistas com gestores responsáveis por essas políticas, permite, por meio da “história contada”, explicitar a compreensão que se tem do problema educacional

da evasão escolar no ensino médio técnico, como as questões são definidas, como as soluções são pensadas e como se define o curso das políticas.

Por meio das entrevistas, a política, desde sua formulação até sua implementação, ganhou novos contornos, em conformidade com o ambiente organizacional, se a coordenação geral no Ministério da Educação ou se na instituição escolar, permitindo a compreensão das dimensões macro e micro das políticas que se contrastam, enfatizando-se o movimento da política (BALL, 2002a, 2002b, 1994).

Os estudos aqui apresentados apontam que as políticas de desenvolvimento da educação secundária técnica, delineadas a partir da Lei de ETP e da LEN, buscam sua maior democratização, mas seguem apresentando limites estruturais com efeitos para a efetiva conclusão das trajetórias educativas na Argentina.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Ley nº 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional. Sancionada: 7 set. de 2005. Promulgada: 8 set. de 2005. Buenos Aires. Disponível em: . Acesso em: 15 nov. 2017.

ARGENTINA. Ley nº 26.206. Ley de Educación Nacional de la Argentina. Sancionada: 14 dez. 2006. Promulgada: 27 dez. de 2006. Buenos Aires. Disponível em: . Acesso em: 13 nov. 2017.

BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeño: introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, M. (Org.). Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica, 2002a. p. 103-128.

BALL, S. J. La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Tradução de Néstor Míguez. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós. 1ª reimpresión, 1994.

BALL, S. J. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. In: Revista Páginas. Córdoba: Esc Cs. Educ., FFyH - UNC, n. 2 y 3, 2002b, p. 19 - 33. (Traducción Estela M. Miranda). Disponível em: . Acesso em: 21 nov. 2017.

DUSSEL, I. La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. In: TIRAMONTI, G.; MONTES, N (Comp.). La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial/FLACSO, 1ª ed. 2009. p. 39-52.

OTERO, A. Escuela media y abandono escolar en Argentina: aproximaciones a un debate pendiente. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, dez. 2011. Disponível em: . Acesso em: 17 nov. 2017.

.....

*** Denise Bianca Maduro Silva**

Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Belo Horizonte- MG, Brasil

Resumen de ponencia

INSTITUCIONALIDADES, ACCIONES Y CONTEXTOS POLITICOS EN LA FORMULACIÓN DE POLITICAS SOCIOEDUCATIVAS PARA EL NIVEL SECUNDARIO EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2006-2018)

Universidad Nacional de Hurlingham - UNAHUR (Argentina)

*Ines Rodriguez Moyano

*Maida Diyarjan

La extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria a partir de la LEN en el año 2006 puso en cuestión su tradicional carácter selectivo y generó el desafío para el propio Estado de hacer efectivo este derecho tanto a través de la existencia de una oferta escolar para el conjunto de los adolescentes, jóvenes y adultos en condiciones de transitar por este nivel, como de diversas líneas de política que promuevan la permanencia, el egreso y el logro de aprendizajes significativos (Gluz y Rodríguez Moyano, 2016). En ese contexto, si bien los denominados gobiernos kirchneristas generaron estrategias de intervención más integrales que expresaron un cambio de paradigma con consecuencias relevantes para las políticas en el campo educativo, hoy a la luz de las fuertes rupturas del gobierno actual con las políticas públicas del ciclo sea hace necesario actualizar el diagnóstico de la desigualdad social, territorial y educativa en el nivel secundario. La ponencia presenta resultados de una investigación en curso desarrollada desde la Universidad Nacional de Hurlingham en el marco del proyecto “Políticas sociales, intervenciones socioeducativas y escuela secundaria: continuidades, transformaciones y desafíos frente a la ampliación de la obligatoriedad escolar a nivel local desde el 2006 a la actualidad” que apunta a analizar los modos de intervención sobre la desigualdad escolar que subyacen a las políticas educativas dirigidas a garantizar la obligatoriedad del nivel secundario.

En esta presentación pondremos el foco en el análisis de las denominadas políticas socioeducativas destinadas a garantizar la obligatoriedad del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires desde el 2006 hasta la actualidad, con el objeto de en una segunda etapa comprender los modos de apropiación de la política a escala local, en los distritos de la zona de influencia de la universidad. El interés por el estudio de las “políticas socioeducativas” radica en que constituyen un analizador potente de las transformaciones en los sentidos del derecho a la educación ya que han sido específicamente diseñadas para garantizar este derecho a los grupos históricamente excluidos y portan, por ende, sentidos sobre las desigualdades contemporáneas. Partiendo de un enfoque teórico-metodológico que asume el carácter complejo y multidimensional de las intervenciones (Ball 2002; Subirats et. al. 2008; O'Donnell 1984), el análisis busca captar tanto la multiplicidad de actores y escenarios que intervienen en las definiciones de las políticas como las lógicas y temporalidades

específicas de las mismas que incluso, en ocasiones, pueden trascender las fronteras institucionales formalmente establecidas y a los períodos de gestión.

De ello se entiende que los efectos de la política no son sólo el mero cumplimiento de los objetivos explicitados en éstas, sino el resultado de una trayectoria en la que intervienen una multiplicidad de actores en distintas arenas y desde diversas posiciones. En esta trama densa se ponen en juego intereses y recursos, que actúan en el marco de estructuras e instituciones, discursos en los que se cristalizan relaciones de fuerza pero cuya dinámica da cuenta de las capacidades de los agentes de decodificar esos textos y dar batalla en la construcción de regímenes de verdad. De modo complementario, en esta trayectoria a través de la que se expresa la complejidad y las contradicciones entre actores y arenas, se evidencia la ausencia de una convergencia automática entre lo normado, la institucionalidad y los modos de interpelar a los sujetos, que pone de relieve la importancia de considerar todas las dimensiones para comprender las consecuencias sociales de las políticas públicas (Fleury, 2007).

Dando continuidad a los primeros avances realizados a nivel nacional (Gluz, et.al. 2018) y atendiendo a la complejidad que plantea el gobierno federal en términos de la articulación entre los distintos niveles de gestión (nacional, provincial, municipal), en esta presentación restringiremos el análisis al estudio de la dimensión institucional de las políticas socioeducativas bonaerenses hacia la escuela secundaria a partir de dos ejes: por un lado, la arquitectura organizacional u organigrama de las áreas de gobierno ya ahí se expresa no sólo la voluntad política de transformación de la gestión sino también ciertas inercias propias de las burocracias y de la organización estatal que dan cuenta de temporalidades y lógicas propias que pueden poner límites o poner en tensión la voluntad de cambio de las políticas; por otro, las normativas y líneas de acción que dan cuenta de las orientaciones y sentidos y modos de intervención sobre las desigualdades sociales y educativas.

.....

*** Ines Rodriguez Moyano**

Universidad Nacional de Hurlingham UNAHUR. Provincia de Buenos Aires, Argentina

*** Maida Diyarjan**

Universidad Nacional de Hurlingham UNAHUR. Provincia de Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

*Ana Maria Eyng

*Thais Pacievitch

O trabalho apresentado é um recorte da tese defendida em um Programa de Doutorado em Educação, e tem como tema os Direitos Humanos, com ênfase na Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva intercultural. O estudo é parte da pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos, Justiça e Violências nas Escolas, desenvolvida pelo grupo de pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores e vinculada à Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade. Os processos de exclusão fomentados pelas características da sociedade capitalista neoliberal e as influências desses processos nos contextos educativos e para os sujeitos que nesses espaços circulam, em especial a juventude, são considerados fatores determinantes para as análises aqui apresentadas. Compreende-se que os direitos humanos são direitos inerentes à condição de ser humano, que são construídos, e, em alguma medida, conquistados historicamente. Na contemporaneidade, sobretudo no contexto latino-americano, é necessário que os direitos humanos sejam situados socioculturalmente, e sejam relacionados a discussões sobre as dinâmicas do universalismo versus relativismo, da igualdade, e do seu outro, que é a desigualdade, e da diferença e do seu outro, que é a padronização. A concepção de direitos humanos que considera esses elementos é compreendida como uma concepção emancipatória de Direitos Humanos. Assim, a Educação em Direitos Humanos que se pautar em uma concepção emancipatória de Direitos Humanos busca discutir os processos de exclusão e suas origens, visando a superação de tais processos. Considerando isso, são categorias centrais do trabalho a educação em direitos humanos e a interculturalidade. Como problema de pesquisa, questiona-se quais as possibilidades da interculturalidade na Educação em direitos Humanos na perspectiva emancipatória? Assim, tem-se como objetivo geral analisar as possibilidades da interculturalidade para a Educação em Direitos Humanos, segundo as políticas educacionais em diálogo com as percepções juvenis. Tal análise é realizada à luz dos estudos de Santos (1989, 1993, 2002, 2005, 2007, 2010, 2013); Candau (2008, 2009, 2011, 2013) e Walsh (2001, 2005, 2009a, 2009b) que fundamentam a discussão sobre os direitos humanos e a interculturalidade, respectivamente. Dentre os documentos oficiais analisados, destacam-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), o Parecer CNE/CP nº 08/2012 e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012). A investigação se pauta no referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade, tendo como procedimento de coleta de dados a Técnica Delphi. A pesquisa empírica foi realizada em duas etapas, sendo que da primeira participaram 290 estudantes, e da segunda 243 estudantes de seis cursos de graduação de uma Universidade. As respostas dos jovens evidenciam a cristalização das tensões entre

igualdade e diferença, sendo o direito à igualdade mais valorizado do que o direito à diferença. A igualdade, na percepção juvenil, é por vezes relacionada à ideia da não discriminação, por outras à ideia da padronização. Nesse contexto, o potencial emancipatório da Educação em Direitos Humanos está exatamente na possibilidade de, ao adotar a perspectiva intercultural, contextualizar cada temática do currículo escolar e situá-la aos diferentes campos, instituições e aos sujeitos aos quais a discussão se destina, de forma a torná-los parte do processo de construção de uma educação mais democrática e inclusiva, na qual a luta pela igualdade e o reconhecimento das diferenças sejam meio para o combate das desigualdades e das padronizações. A Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva intercultural pode ainda se constituir no primeiro passo para que a lógica excludente e desencantadora da escola se modifique, embora se tenha clareza que são necessários muitos outros passos de diferentes ordens para que a instituição escolar realmente se transforme. Considerando a análise dos documentos oficiais, o estudo dos teóricos do campo e as percepções juvenis, conclui-se que a interculturalidade é o referencial mais coerente para a efetivação da Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva emancipatória, pois essa concepção busca aliar políticas de igualdade às políticas de identidade, tendo como objetivo a superação da posição de inferioridade a qual diversos grupos foram historicamente submetidos por meio da colonização de corpos e mentes. Prescindir dessa perspectiva na efetivação da Educação em Direitos Humanos esvazia o potencial do trabalho com os direitos humanos na escola, reduzindo a Educação em Direitos Humanos a mais uma temática a ser incorporada no currículo com pouco ou nenhum impacto na vida (escolar e extraescolar) dos estudantes e dos docentes. A Educação em Direitos Humanos intercultural se constitui no diálogo e nos processos de tradução promovidos por seus agentes, e tem como pressuposto a valorização dos saberes de todos os envolvidos no processo, evitando o que Santos (2002, 2010) chama de desperdício de experiência. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de formação dos professores para o trabalho na perspectiva intercultural, afinal, nessa perspectiva não basta o docente dominar os conteúdos correlatos aos direitos humanos. É necessário que o docente esteja preparado para articular esses conteúdos aos seus conhecimentos e experiências, aos conhecimentos e experiências de seus estudantes (aos quais terá que dar vez e voz), as características do contexto nacional e local nos quais o coletivo está inserido e as relações desses elementos com o macro contexto, que podem ser relações de dominação e subordinação. Por fim, considera-se que é a partir do diálogo e de processos de tradução intercultural que a Educação em Direitos Humanos pode se constituir como meio para o estabelecimento de uma convivência mais democrática nas escolas, com vistas à superação das diversas formas de violências que nesse contexto se manifestam, contribuindo, inclusive, para a melhoria da qualidade das aprendizagens e consequentemente, da qualidade social da educação. Nesse sentido, incluir a temática no currículo e, impreterivelmente, vivenciar os direitos humanos no cotidiano escolar se configuram como um investimento (de tempo e de recursos) ao qual as instituições educativas e seus agentes não podem mais se recusar.

.....

*** Ana Maria Eying**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, Brasil

*** Thais Pacievitch**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, Brasil

Resumen de ponencia

INTERRUPCIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: DE LA INTERRUPCIÓN TEMPORAL AL RETORNO ESCOLAR. UN ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE JÓVENES ESTUDIANTES DE LA CIUDAD DE MÉXICO

*Diego Ilinich Matus Ortega

La investigación buscaría analizar dos fenómenos que se encuentran relacionados, y que actualmente se encuentran en el foco de la discusión educativa en América Latina para la educación secundaria alta o educación media superior (EMS), sobre todo en México: la interrupción temporal de los estudios y el retorno escolar (Briscioli, 2016; Blanco, 2014; Doray et. al. 2009). Se aborda la interrupción temporal y no la deserción, ya que el interés de la investigación se orientará, por un lado, a sistematizar las trayectorias escolares, y analizar las experiencias escolares (Guzmán y Saucedo, 2015; Elder, 1994) que construyen los estudiantes que retornan una o más veces a la EMS; por otro lado, se buscará realizar un análisis institucional, relacionado a los elementos y procesos escolares que inciden sobre la deserción y sobre la posibilidad de la incorporación de los jóvenes a la escuela. Se asume así la pertinencia de trabajar cuatro cuestiones: primero, conocer las razones subjetivas, las circunstancias escolares y los factores sociales que incidieron para que estudiantes que habían considerado terminar sus estudios de EMS los abandonarán en su momento. Segundo, qué procesos subjetivos, elementos institucionales y factores sociales intervinieron para que retornarán a la escuela. Tercero, una vez que regresaron a sus estudios, qué vivencias y significados procesan como consecuencia de la interacción que mantienen con la comunidad escolar y la experiencia que han adquirido. Por último, partiendo de la experiencia escolar de los estudiantes y retomando un enfoque institucional, analizar la incidencia que tiene el marco y los procesos institucionales en los procesos de abandono y de reingreso, para identificar elementos, mecanismos y procesos institucionales que, a la par de lograr mantener a los estudiantes en la escuela, puedan presentar una oportunidad para aquellos que se encuentran fuera de ella. La investigación se suscribe a la idea de no abordar a los estudiantes que viven trayectorias no lineales como outsiders (Terigi, 2008; Velazquez, 2007), como observaciones atípicas para el sistema educativo, máxime en un modelo educativo que históricamente se ha presentado como expulsor (Villa, 2014) (por ejemplo, al aumentar la cobertura muchos jóvenes son incluidos a los planteles, pero como se carece de un diseño institucional y social que los integre, los alumnos con problemas de desigualdad son orillados a abandonar, pues no encuentran las condiciones para continuar sus estudios dadas sus necesidades) y en donde el fenómeno de la deserción nos orienta a abordar las experiencias de estos estudiantes de manera integral y sin estigmas (Dubet, 2015).

Los objetivos de la ponencia de serían:

- a) Abordar las causas del abandono y del retorno escolar de los estudiantes, así como el papel que tienen los factores sociales, las dinámicas institucionales y los procesos subjetivos que inciden tanto sobre la decisión de interrumpir sus estudios como de retornar a ellos.
- b) Analizar las experiencias escolares que construyen los estudiantes una vez que se reincorporan a la EMS, prestando atención a la valoración que hacen del conjunto de normas del plantel, de las autoridades educativas, del plan de estudios, de la comunidad estudiantil, y de la manera en que relacionan las experiencias que tuvieron al abandonar sus estudios con su proyecto educativo actual.
- c) Realizar una sistematización de las trayectorias escolares por las cuales transitan los estudiantes de reingreso desde el momento en que desertan por primera vez hasta que se encuentran a punto de egresar.
- d) Examinar el papel que tienen las políticas educativas, los programas educativos implementados y el diseño institucional del plantel, tanto para prevenir la deserción escolar como para la incorporación de los jóvenes que retornan a sus estudios.
- e) Presentar una propuesta de política educativa que atienda la incorporación y la inclusión de los estudiantes a la EMS, a fin de que estos puedan cursar sus estudios sin tener que abandonarlos, o puedan retornar a ellos si así lo desean, buscando que dicha propuesta educativa considere la manera en que la experiencia de estos estudiantes de retorno pueda beneficiar a la comunidad escolar.

El tema del abandono y del retorno escolar es un fenómeno de primer orden para el Sistema de Educación Media Superior en México, por lo cual son necesarios estudios que den cuenta de la situación de este fenómeno en diferentes zonas del país, y que de la mano con las investigaciones que identifican variables e indicadores acerca del abandono escolar, se logre profundizar y explicar con claridad el rol que juegan sus distintas dimensiones (factores institucionales, sociales e individuales).

El tema de las vivencias y los sentidos que construyen los estudiantes de reingreso es especialmente significativo para poder conocer qué circunstancias los hicieron abandonar (SEMS, 2012, Román, 2009), pero también para conocer aquellas que los hicieron regresar a la escuela (Salvà, et. al. 2011), el rol que tienen y pueden tener estos estudiantes de cara a la comunidad escolar dada su particular trayectoria, así como obtener información sobre los elementos necesarios para presentar una oferta educativa y un diseño institucional que responda a esta problemática. Por ello, es importante combinar una perspectiva que aborde las experiencias escolares que construyen los estudiantes y el análisis institucional, para estar en condiciones de diseñar programas, estrategias y políticas educativas que no sólo informen o prevengan sobre abandono, sino que también fomenten el reingreso y aprovechen la experiencia de los estudiantes que retornan, los cuales en algunos casos vuelven con una mayor claridad sobre la importancia de los estudios de cara a los retos de la sociedad.

El estudio también tendría una relevancia especial en tanto que contempla la utilización de metodologías cuantitativas (modelos de regresión lineal o múltiple para explicar el valor promedio de la variable dependiente en relación a las variables

explicativas, regresiones logit para un análisis binario, pruebas estadísticas para identificar si los grupos difieren entre sí en relación a sus medias o contrastar la independencia de las variables) y cualitativas (entrevistas semiestructuradas procesadas en Atlas.ti) (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

La hipótesis inicial, desde el plano de las experiencias, es que los estudiantes que reingresan a la EMS transitan por experiencias que les permiten establecer una vinculación positiva hacia sus estudios, la cual se acompaña de nuevas estrategias para finalizarlos, así como una resignificación del sentido de los estudios.

La hipótesis inicial, desde el plano institucional, es que las instituciones educativas de EMS poseen un diseño institucional que no es amigable a las condiciones de desigualdad que atraviesan los estudiantes que acaban por desertar y los que intentan retomar sus estudios, acentuando ello la desigualdad de oportunidades

.....

*** Diego Ilinich Matus Ortega**

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México - FCPyS/UNAM. México D.F., México

Resumen de ponencia

JUEGO, GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA CIUDAD DE RIVERA, URUGUAY.

*Jesica Rodriguez Ponisio

*Luciano Jahnecka

*Mario Piñeiro Luque

Teniendo en cuenta la tensión, la naturalización y la invisibilización de los temas de equidad de género y diversidad sexual en el ámbito de la educación formal, en la presente investigación analizamos cómo, a partir de la curricularización de dichas temáticas en la unidad curricular “Juego”, éstas son tomadas por lxs “practicantes” en el momento de su intervención en la práctica docente escolar del año 2018.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física opción Prácticas Educativas (de aquí en adelante LEFoPE) de la ciudad de Rivera, del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República establece para el primer año la unidad curricular “Juego”. En la cual, en el primer semestre del año 2017, fue abordada la unidad “Equidad de género y diversidad sexual” con una carga horaria total de 27 horas distribuidas en 6 semanas. En esta se fomenta una mirada históricamente situada de los juegos a través de una perspectiva de género, en donde se plantea la “presentación de los datos de género en el país y la región (Encuesta continua de hogares, 2008, 2013)” y la “Construcción de las intersecciones género, clase social, raza-etnia y diversidad sexual” (Programa Unidad Curricular Juego , 2016).

La Práctica Docente I es una unidad curricular anual, establecida durante el segundo año de la LEFoPE, desarrollándose en instituciones públicas de Educación Inicial y Primaria de la ciudad de Rivera. Nos proponemos abordarla y analizarla por ser, en el marco del Plan de estudios, el primer ámbito institucionalizado donde lxs estudiantes plantean y llevan a cabo propuestas de enseñanza, orientadxs por docentes de Educación Física del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Estxs docentes cumplen el rol de adscriptorxs, es decir orientan a lxs estudiantes practicantes que a su vez cumplen un doble rol en relación al saber, estudiantes-docentes, estudiantes en el marco de la asignatura y docentes en las instituciones escolares.

Lxs estudiantes practicantes luego de dos semanas de observación del grupo escolar que tienen a cargo, plantean y escriben su propuesta de enseñanza en dos documentos: el plan de enseñanza y el proyecto de enseñanza, donde explicitan y ponen en tensión sus ideas previas a partir de sus experiencias sobre temas como Educación, Educación Física, Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación y a partir de esto en relación a la observación del grupo particular de niñxs plantean un proyecto de enseñanza para toda su intervención, jerarquizando contenidos, proponiendo estrategias didácticas y evaluaciones de los aprendizajes. Dicha intervención es con

una doble frecuencia semanal a cargo de un grupo escolar, y está pautado un espacio de devolución-reflexión con lxs docentes del CEIP.

Esta ponencia busca responder las siguientes preguntas, ¿Cómo, a través del juego, una perspectiva de género es constituida en la currícula universitaria de la LEFoPE?, ¿Qué aporta a la formación docente abordar las temáticas de género y diversidad sexual desde el juego?, ¿Cuáles de estos temas son llevados al campo de intervención o son puestos en tensión al momento de desarrollar la práctica docente de lxs estudiantes?

Con los antecedentes de los contenidos tematizados sobre equidad de género y diversidad sexual en la unidad curricular “Juego”, relevamos cuáles son las trayectorias educativas de estudiantes matriculados en la Práctica Docente I en el año de 2018. En relación a las trayectorias educativas, nos referimos no solamente a las narrativas lineales de los sujetos involucrados en la investigación, en nuestro caso estudiantes de la LEFoPE, sino que tomar también las narrativas en cuanto al involucramiento en las instituciones y prácticas en la educación formal en un momento histórico dado, con sus contradicciones y discursividades momentáneas.

En base a esto utilizamos un conjunto de técnicas y dispositivos que combinen elementos cuantitativos como la encuesta, y cualitativos como la entrevista temática y en profundidad, los grupos focales y la participación observante.

En lo que se refiere a la formulación de una técnica como la encuesta, esta sirve para el relevamiento de los datos socio-económicos, así como aborda un primer análisis sobre las trayectorias educativas de cada sujeto y su matriz curricular respecto a los temas de equidad de género y diversidad sexual. En un segundo momento, la dimensión de análisis se centra en los aspectos cualitativos al abordar el reconocimiento de las trayectorias educativas y sus intervenciones en la práctica docente a través de la “participación observante” (Loic Wacquant, 2003). Al combinar entrevistas temáticas y en profundidad, eso nos sirve como elemento para nortear el proceso de construcción de los grupos focales (etapa en elaboración).

Consideramos el juego como propone Ariel Castelo, “una metáfora para conocer, es el traslado de sentidos y significados que resume un abordaje múltiple de la realidad, desde un meta punto de vista, es decir donde no se excluye al sujeto que conoce, por el contrario se lo incluye muy especialmente en el proceso de conocimiento” (A. Castelo, 2005: 3). En este sentido es necesario ser partícipe de una vivencia, de una situación experiencial, en el sentido que propone Jorge Larrosa. En el juego, nos vemos implicadxs y aunque las propuestas puedan ser ficticias, somos “nosotrxs mismxs”, con nuestras pautas culturales, sistema de valores y nuestros prejuicios quienes interactuamos. El juego constituye un elemento reproductor de pautas culturales dominantes y a la vez es un campo que ofrece la posibilidad de construir otras. Pasamos por un proceso de exposición, afectación, sensibilidad frente a la temática. Ponerla en agenda desde el compromiso que supone la vivencia, los datos aportados y las discusiones.

En esta ponencia apuntamos a identificar las tensiones entre la práctica docente escolar de lxs estudiantes cursantes de la Práctica Docente I y el proceso de construcción del curriculum en su formación universitaria; analizar las interseccionalidades de las trayectorias educativas y como estas son colocadas en el momento de la práctica docente escolar en el año 2018; identificar las potencialidades

y los límites del juego en cuanto componente epistemológico y metodológico para el abordaje de la equidad de género y la diversidad sexual.

.....

*** Jesica Rodriguez Ponisio**

*Instituto Superior de Educación Física, Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República - ISEF- CUR- UDELAR.
Montevideo, Uruguay*

*** Luciano Jahnecka**

*Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República - CUR-UDELAR, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
Rivera, Uruguay*

*** Mario Piñeiro Luque**

*Instituto Superior de Educación Física, Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República - ISEF- CUR- UDELAR.
Montevideo, Uruguay*

Resumen de ponencia

LA ARQUITECTURA DE LOS CENTROS ESCOLARES, ¿CUENTAN CON UN DISEÑO PEDAGÓGICO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE? EL CASO MÉXICO.

*Selene Kareli Zepeda Pioquinto

El trabajo a exponer es una reflexión crítica escrita a título personal, la cual parte de una visión de política pública, atravesando por la sociología de la educación y el psicoanálisis. Dicha reflexión deriva de mi colaboración en la evaluación de la política pública orientada a atender y mejorar la Infraestructura Física Educativa en México, la cual se realizó durante el año 2017 y parte del 2018 y estuvo a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

En este sentido, el presente ensayo tiene como objetivo hacer visible la importancia de considerar dentro del diseño de la Infraestructura Educativa el aspecto pedagógico para la enseñanza - aprendizaje, sobre todo, desde las propuestas que derivan de las políticas públicas, haciendo énfasis como algo transversal en la importancia de lo interdisciplinar.

Así pues, se tiene que La Ley General de Educación, en su artículo décimo, señala que la Infraestructura Física Educativa (INFE) es un componente del Sistema Educativo Nacional, el cual es entendido como un espacio físico que incorpora muebles, inmuebles y equipamiento que permiten el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje (LGIFE, Art. 4).

La INFE debe de cumplir con los requisitos de calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad, pertinencia y oferta suficiente de agua potable para el consumo humano (LGIFE, Art. 7).

Por lo anterior, el gobierno mexicano ha desarrollado e implementado diversas políticas y programas que van dirigidos a atender lo que la Ley general de Educación y la Ley General de Infraestructura Física señalan. En este sentido, ha sido obligación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación el evaluar dichas políticas y programas, de este modo, un aspecto relevante que surgió desde mi particular punto de vista, han sido los siguientes cuestionamiento: ¿Por qué es importante considerar el diseño de la Infraestructura Física Educativa para la enseñanza-aprendizaje? ¿Qué rol juegan los hacedores de políticas públicas en este diseño? Quienes diseñan y promueven las políticas y programas en materia Infraestructura Física Educativa ¿toma en cuenta los diversos contextos sociales, culturales y geográfica?

Así pues, en aspectos más específicos, existen grandes brechas en áreas determinadas de infraestructura entre escuelas públicas y privadas, tanto en zonas rurales como

urbanas.

En particular se notan déficits en las escuelas públicas urbanas en los espacios claves relacionados con la docencia, lo cual índice de áreas académicas y pedagógicas, tales como bibliotecas, laboratorio de ciencias y aulas de computo; espacios internos de uso múltiple, como lo son auditorios y gimnasios; y en espacios para enfermería y apoyo psicopedagógico. Siendo las escuelas que se encuentran en las áreas rurales las que poseen una infraestructura pública pobre y docentes menos calificados, sin embargo, es relevante resaltar que, en el caso de México, la mayoría de zonas rurales cuenta con población indígena, quienes tienen cierta cosmovisión para la enseñanza, la cual no es considerada por las políticas públicas y que, sin embargo, no es posible decir que no sea funcional. En este sentido, su cosmovisión considera importante la estructura del espacio físico para que se dé, o no la enseñanza - aprendizaje de calidad.

Es por ello que hago un análisis de la política evaluada, recuperando a Paulo Freire desde el aspecto de la pedagogía libertaria, a Pierre Bourdieu y su teoría de la reproducción, a Jacques Lacan respecto al significado y significante y hago mención a Boaventura de Sousa Santos con la "descolonización del saber", todo con relación al espacio físico donde se lleva acabo el ejercicio de la enseñanza.

Diversa literatura nacional, como internacional señala que los recursos básicos en educación son un factor significativo para la calidad de la educación, por lo cual es relevante no perder de vista este aspecto, dado que hace falta generar acciones con visión interdisciplinar que dé cuenta tanto en infraestructura como en material didáctico y a su vez aporten a la mejora tanto en Infraestructura Física Educativa como en aprendizaje.

.....

* Selene Kareli Zepeda Pioquinto

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. Ciudad de México, México

Resumen de ponencia

LA CÁTEDRA PARA LA PAZ Y SU IMPLEMENTACIÓN TRAS LOS ACUERDOS EN LA HABANA ENTRE EL GOBIERNO COLOMBIANO Y LA INSURGENCIA DE LAS FARC

*John Fredy Cardenas Romero

La labor de educar en derechos humanos es de radical importancia para una nación como la nuestra que ha experimentado la violencia de la manera más absurda y despiadada, en contra del ejercicio de la paz y la vivencia de los mencionados derechos. Colombia está marcada en su historia por un espíritu de violencia y barbarie, de allí la necesidad de que los procesos educativos llamen a gritos por una recuperación de la memoria, la reconstrucción histórica de lo que somos y dar un paso adelante, un paso al cambio de esa cultura de odio y venganza para avanzar a una cultura de solidaridad, vida y respeto por los derechos humanos, teniendo como pilar la dignidad humana y la construcción de una cultura de la Paz. Más aún, si se tiene en cuenta, que nos encontramos en un proceso de transición a la vida civil y política de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) después un largo proceso de negociación en Cuba y desarme por parte de este grupo en el último año.

En este importante marco de negociaciones el gobierno colombiano el 1 de septiembre de 2014 estableció por medio de la Ley 1732 la “Cátedra para la Paz”, la cual reglamentó el 25 de mayo de 2015 por medio del decreto 1038. Es la educación llamada aquí por el Estado colombiano a trabajar por la construcción de una paz que trascienda a lo sucedido en Cuba y fomenta procesos de transformación de la violencia por el de una cultura de la convivencia y los derechos humanos.

La educación, como promotor de los procesos culturales de las sociedades tiene como propósito enarbolar las banderas de la formación y la vivencia de los derechos humanos como quedó consignado en el Preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Nuestro país no ha sido ajeno a este reconocimiento, de allí que durante las últimas décadas nuestras calles y avenidas, pueblos y ciudades griten por una educación cercana a los mencionados derechos. En medio de las dictaduras, las guerras y los conflictos regionales latinoamericanos y colombianos se respira un aliento que suena y huele al anhelo de la paz y los derechos humanos. En los últimos años, se han concretado una serie de procesos, políticas públicas, legislaciones y proyectos que transitan por ese camino, el cual está en continua construcción y cambio; por supuesto que la legislación mencionada anteriormente no se da por casualidad histórica o por un sentimiento de filantropía del Estado colombiano, antes bien coincide con compromisos, intereses internacionales, demandas sociales, pero sobre todo, por la negociación desarrollada con la, otrora, guerrilla de las FARC y en ciernes con el Ejército de Liberación Nacional ELN.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que la Ley y el Decreto reglamentario de la Cátedra de la Paz antes mencionado son parte del resultado de un

proceso histórico que está en construcción y desarrollo en la actual coyuntura. La educación está siendo llamada a participar de manera activa en la construcción de la paz mencionada y la normatividad es el brazo que el Estado colombiano ha extendido a la educación para que se involucre de manera directa en este proceso.

En este escenario, surgió la necesidad de identificar las características particulares que dan sustento histórico, teórico y metodológico a la Cátedra de la Paz, acompañado de un análisis de la misma desde los aportes conceptuales del pensamiento crítico (de preferencia latinoamericano), en aras de enriquecer la construcción de la misma. En el proceso se buscó identificar las características mínimas a tener en cuenta en la implementación la Cátedra de la Paz en el contexto de las negociaciones con los grupos insurgentes desde la perspectiva del pensamiento ya mencionada.

La hipótesis de esta investigación señaló que la Cátedra de la paz, tal como fue propuesta, no tiene un enfoque teórico claro, al solo proponer unos contenidos curriculares y algunos parámetros de aplicabilidad, deja muy abierta la propuesta para que los establecimientos educativos la adopten con un nivel de flexibilidad que de no ser estructurado acorde con las necesidades y posibilidades del contexto puede fácilmente desviarse del objetivo para el que fue creada.

En consonancia con lo anterior, la investigación se dispuso de la siguiente manera. Un primer momento en el que, mediante una ilustración de carácter documental, se buscó explicar los elementos que configuraron los hitos más importantes de la educación para la Paz, esto desde el contexto internacional hasta la actual Cátedra de la Paz en Colombia. Allí se identificaron los antecedentes históricos en este proceso de que la humanidad se pensara en la necesidad educar para la paz de conformidad con el surgimiento de los derechos humanos en el siglo XX. Allí se realizó la lectura analítica y comparativa de una serie de Declaraciones, Pactos, Tratados y/o Convenios que siguen proclamándose hasta la actualidad en esta dirección.

Colombia involucrada también en este proceso se ha encaminado de a poco en esta ruta de educar para la paz y los derechos humanos, de allí que también se realice un estudio de los lineamientos jurídicos que la han estructurado, la política pública más sobresaliente para la implementación de ella y el contexto particular en el que surge la Cátedra de la paz.

En la segunda etapa realizó una caracterización de la mencionada Cátedra. Para ello fue necesario establecer las particularidades de lo que se ha configurado como la Cátedra de la Paz en el actual contexto reciente de negociaciones y proceso de paz con los grupos insurgentes en Colombia, y su relación con los derechos humanos. Esta Cátedra pretende fomentar una cultura de la paz, pero ¿el concepto de paz entendido desde qué perspectiva? La paz, en el discurso mediático es leído superficialmente como la inexistencia de la guerra o del conflicto armado, sin embargo, la Corte Constitucional ha ido más allá e indicó que la paz es un concepto que cobra valor como derecho y, más aun, va ligada a los derechos humanos y al pilar constitucional de la dignidad. Lo que no es ajeno a los postulados de algunos académicos expertos en el tema (Magendzo, Tuvilla R., Herrera F., entre otros). Las posturas teóricas y jurídicas implementadas brindaron herramientas de análisis que permitieron identificar una serie de contradicciones entre los objetivos de la Cátedra y la realidad de quienes son objetivo de ella. Así, la paz vista como la simple ausencia de la guerra, se convierte en una mirada sesgada de las relaciones humanas, ya que su complemento por excelencia son las realidades humanas. Solo en la conjunción de estas dos caras vistas por medio

del cristal fáctico de los derechos humanos, es posible hablar de paz con letras mayúsculas, PAZ dignificante.

Es reciente la coyuntura de la Cátedra, y las posibilidades que en el Decreto reglamentario se brindan son muchas, además, la interpretación y ejecución de la misma es laxa, sujeta a las particularidades contextuales de quienes la llevan a la realidad del ejercicio pedagógico. En este escenario se identificaron dos propuestas acerca de la implementación de la Cátedra de la paz ofreciendo contenidos curriculares, estándares, competencias y metodologías evaluativas de la misma. Esta escasez de propuestas estructuradas refleja una incipiente, aunque importante, preocupación por el tema en los escenarios educativos.

Las dos fases anteriores permitieron llegar a una tercer y última en la que se proponen una serie de elementos que se colocan a consideración para ser tenidos en cuenta en el ejercicio contextual de la puesta en práctica de la Cátedra. Para lo que es importante también, determinar los aportes que el pensamiento crítico brinda para la implementación de la Cátedra de la Paz en el particular contexto colombiano de las negociaciones con los grupos insurgentes. La flexibilidad del decreto reglamentario, que se expone en el capítulo dos, brinda esta posibilidad y el mega diverso horizonte nacional en el que ésta se busca implementar reclama enriquecer su aplicabilidad con factores relacionados a cada contexto particular.

El decreto indica una serie de contenidos temáticos para tener en cuenta y las disciplinas que habrían de hacerse cargo del trabajo pedagógico de los primeros; sin embargo, hablar de paz y de derechos humanos es remitirse a realidades humanas, a hechos de vida, experiencias particulares y condiciones heterogéneas, por esta razón, la Cátedra no se puede lanzar al río de los currículos escolares para ver cómo lograr flotar allí, antes bien ella debe lograr asidero en una serie de condiciones tales como: los sujetos particulares a los que se dirige esta, o el contexto histórico en el que se implementa. Estos elementos, que son la realidad del protagonista, que son la razón de ser de la Cátedra son inobjetables, por lo tanto, para su éxito es fundamental que se tengan en cuenta. Allí sobresale la exposición de dos elementos que se consideran fundamentales; el primero es la presentación del individuo que desde el pensamiento crítico se debe tener en cuenta para la implementación de una Cátedra de la paz, quién es ese sujeto de derechos que es objeto de la Cátedra y las condiciones particulares que desde el pensamiento crítico se aborda en la implementación de la misma. El segundo es la exposición de cómo el modelo económico implementado en Colombia (y que impera en el mundo) es enemigo de la paz y los derechos humanos. Aquí el papel de la educación va más allá de la Cátedra y debe tocar los muros de una transformación social más cercana a la paz y a los derechos humanos que los intereses económicos de las elites políticas de la nación.

Quedan más caminos por investigar en aras de una educación que permita la transformación y/o construcción de realidades más dignificantes para las comunidades que son objeto de estas.

.....

*** John Fredy Cardenas Romero**

*Instituto para la pedagogía, la paz y el conflicto urbano. Universidad Distrital Francisco José de Caldas -
IPAZUD/UDISTRITAL. Bogotá, Colombia*

Resumen de ponencia

LA CLADE COMO GARANTE DEL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN

*Alfonso José Eduardo Bermejo Villa

*Giovanna Modé Magalhães

El presente artículo se basa en la evaluación final del proyecto de cooperación denominado “Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación en América Latina (FRESCE)”, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la ONGD Ayuda en Acción (AeA), y ejecutado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), desde el Secretariado Ejecutivo y los 16 foros nacionales que la componen. El proyecto se inició en abril de 2011 y culminó en marzo de 2016.

A partir de la Reunión Mundial de la Consulta Temática de Educación Post-2015 para la Agenda de Desarrollo (Dakar, Senegal, 2013), la sociedad civil comienza a reforzar su participación en espacios decisivos para la configuración de las agendas globales que se establecerían una vez concluidos los plazos acordados en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). En este sentido, los aportes de la CLADE, a través de la Campaña Mundial por la Educación (CME), fueron imprescindibles en la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (Mascate, Omán, 2014) donde se establecieron los objetivos y metas sobre educación, los que serían ratificados, posteriormente, en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 (Incheón, Corea del Sur, 2015), y contemplados en la Declaración de Incheón y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en pos de una educación inclusiva y de calidad. La participación de la CLADE en estas y en las subsiguientes reuniones resultó de gran importancia por cuanto se constituyó en la organización regional de referencia, encargada de llevar la voz de la sociedad civil, garantizando con ello que los retos a los cuales se enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos sean incluidos en los acuerdos mundiales referentes al derecho a la educación.

En este sentido, las actividades del proyecto estuvieron orientadas a incidir en los Gobiernos y políticas educativas acorde a los objetivos y metas asumidas a nivel internacional y regional en pos del cumplimiento del Derecho Humano a la Educación (DHE) a través de la consolidación de los foros de educación en cada país, como espacios democráticos de debate y acción colectiva de la sociedad civil. La intervención se articuló en torno a tres resultados:

Resultado 1: Lograr el fortalecimiento institucional de los foros nacionales en sus dimensiones política, programática y de gestión.

Resultado 2: Impulsar los procesos de incidencia política por el cumplimiento del DHE tomando en cuenta los temas priorizados en las agendas de los foros nacionales.

Resultado 3: Generar y ampliar los espacios de participación e incidencia política de la

Sociedad Civil, en las políticas públicas educativas de cada país.

La evaluación externa fue desarrollada de noviembre 2016 a febrero 2017, y abarcó la totalidad de los foros nacionales y al Secretariado Ejecutivo. Para la recolección de información, dada la propia naturaleza de la intervención, se utilizaron distintas herramientas metodológicas, especialmente cualitativas, como son: encuestas institucionales, entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión y estudios de caso en Brasil, Colombia, Bolivia, México y El Salvador.

A nivel de los foros nacionales, el fortalecimiento ha sido evidente, aunque en distinta magnitud en cada uno de ellos, ya que no sólo las variables endógenas, sino también las exógenas, sobre todo coyunturales, influyeron - como era previsible - en los resultados. Para guiar la evaluación y el análisis de la información, se identificaron unas variables consideradas clave, a saber: i) Representatividad; ii) Territorialidad; iii) Gobernanza; iv) Comunicación; v) Cualificación de las propuestas; y, v) Capacidad de Movilización de Recursos. La finalidad de esta relación de elementos es permitir, en caso una coyuntura política favorable, la orientación de estrategias futuras de incidencia para concentrar recursos, humanos y económicos, permitiendo de esta manera maximizar los resultados de las acciones realizadas; y - en el caso contrario - mantener una posición de fiscalización, veeduría o control social.

En cuanto al Secretariado Ejecutivo, la intervención permitió un mayor conocimiento - y reconocimiento - por parte de los foros nacionales, a las labores realizada por este órgano, lo que implicó un mayor nivel de legitimidad y por tanto de representatividad en los espacios regionales e internacionales que ocupa la CLADE. Asimismo, se logró un acercamiento entre pares, lo que permitió articular algunas acciones conjuntas e impulsar valiosos intercambios de experiencias.

Para la cooperación internacional representa una estrategia interesante para contribuir a la política pública por cuanto es la sociedad civil fortalecida la que, basándose en un enfoque de derechos y procesos de gobernanza democrática, influye en los decisores de la política educativa a partir del conocimiento de las realidades y necesidades locales.

.....

*** Alfonso José Eduardo Bermejo Villa**

Ideas del Sur - IdeSur. Montevideo, Uruguay

*** Giovanna Modé Magalhães**

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación - CLADE. São Paulo, Brasil

Resumen de ponencia

LA CONFIGURACIÓN DE LAS RELACIONES INTERGUBERNAMENTALES (RIGS) ENTRE LA NACIÓN Y LAS JURISDICCIONES EN EL SECTOR EDUCACIÓN A PARTIR DE LA OBLIGATORIEDAD DEL NIVEL SECUNDARIO

*Vanesa Romualdo

La presente ponencia expone parte de los resultados de una tesis de la Maestría en Administración Pública de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires que estudia, recuperando los aportes de la sociología, la política educacional y la administración pública, la configuración de las relaciones intergubernamentales (RIGs) en el área de educación entre los niveles nacional y jurisdiccional de gobierno a partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Focalizamos en dos instrumentos que desde el discurso oficial se propusieron como “los apoyos básicos de los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria” (Res. CFE N°88/09): los Planes Jurisdiccionales (PJ), pensados para ordenar las múltiples decisiones y gestiones que implica en cada provincia la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria, y los Planes de Mejora Institucional (PMI), cuyo ámbito de definición y acción fueron todas las escuelas secundarias del país (Ibíd.). Para ello analizamos las regulaciones formales de los PJ y los PMI en el marco de las agendas de política educativa nacional y jurisdiccional en el caso de la Provincia de Buenos Aires para el nivel secundario y las relaciones políticas y administrativas, formales e informales, que se configuraron para la comunicación, la coordinación y la toma de decisiones conjunta en el período 2010-2015.

En 2006 se sancionó en la Argentina la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 que estableció la obligatoriedad del nivel secundario y pretendió revertir algunas tendencias en materia de política educativa propias de los años noventa particularmente en lo que hace a la fragmentación del sistema y a lograr un mayor direccionamiento desde el nivel nacional (Gorostiaga, 2012). Los PJ y los PMI se presentaron en los documentos producidos por el Estado como un avance hacia un mejor gobierno de la educación secundaria y una nueva organización institucional y pedagógica del sistema educativo en función de las desigualdades que afectan a las trayectorias escolares de diversos grupos sociales y que ponen en jaque la extensión de la obligatoriedad (Romualdo, 2017). Frente al propósito de mejorar el gobierno de la educación, los Planes Jurisdiccionales se plantean como instancia de planificación tendiente a la articulación de recursos de diversas líneas de financiamiento, capacidades y potencialidades intra e interjurisdiccionales, regionales y federales, así como de diversos actores a fin de contribuir a la convergencia de las políticas para dar cumplimiento a los principios de la LEN desde una mirada integradora sobre el sistema educativo (Ministerio de Educación de la Nación, 2009). Al mismo tiempo, ellos son el

marco jurisdiccional en el que se encuadran los PMI de cada una de las escuelas. Ambos instrumentos parten de un diagnóstico crítico de las relaciones entre la Nación y las jurisdicciones durante la reforma educativa de los '90 y buscan modificarlas en dos direcciones: por un lado en el particular modo de vinculación entre dichos niveles de gobierno que profundizó la fragmentación del sistema educativo y, por otro lado, en la focalización compensatoria como forma de intervención estatal y su consecuente profundización de las desigualdades. Respecto de la primera cuestión, el Consejo Federal de Educación (CFE) asume un nuevo rol ya que las resoluciones que se elaboran en su seno comienzan a tener carácter vinculante y pueden ser de cumplimiento obligatorio. En cuanto a la segunda cuestión, los PJ y los PMI son parte de una estrategia nacional de alcance universal, atributo que consideramos de suma relevancia por constituir un desplazamiento significativo respecto de los procesos de intervención estatal para garantizar la extensión de la obligatoriedad escolar instaurados con la reforma neoliberal de los años noventa. Por todo esto consideramos a los PJ y los PMI como potentes analizadores de las reconfiguraciones de las RIGs en el área de educación entre los niveles nacional y jurisdiccional en el período bajo estudio.

A nivel académico, nuestra intención es aportar a los debates acerca del federalismo educativo argentino, la configuración de las RIGs en el marco de la descentralización y cómo eso moldea la dinámica de implementación de las políticas educativas y las desigualdades en el ejercicio del derecho de todos a la educación.

La tesis, bajo la dirección de Nora Gluz, se enmarcó en el proyecto UBACyT 2014-2017 "Políticas públicas y democratización de la educación. Sentidos, regulaciones y procesos en torno a la inclusión en la actual coyuntura latinoamericana" (en el cual la autora fue Becaria de Maestría UBACyT), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y cuya directora fue Myriam Feldfeber.

.....

*** Vanesa Romualdo**

Secretaría de Investigación y Posgrado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires - SIPFyL/UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

LA CUESTIÓN DE LA PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: RE-SIGNIFICANDO LA NOCIÓN DE “DESERCIÓN”

Universidad Nacional de Rafaela - UNRaf (Argentina)

*Carolina Cravero

*Cecilia Dionisio

La presente ponencia se inscribe en el marco del proyecto de investigación “¿"Fracaso" o "migración"? trayectorias educativas de los desertores que nunca se fueron”, que se encuentra en su etapa inicial, y está siendo desarrollado en la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). El mismo, a su vez, se articula con el Programa de Fortalecimiento al Ingreso y la Permanencia de los y las estudiantes de la UNRaf.

La reciente creación de UNRaf está enmarcada en las Universidades del Bicentenario, una política educativa de ampliación y federalización del acceso a los estudios universitarios en Argentina. Sin embargo, dentro de los modelos de gratuidad universitaria latinoamericanos, el argentino siempre presentó el desafío de resolver la tensión masividad/permanencia sin restringir el ingreso (Rinesi, 2015). Por ello, en la UNRaf la preocupación se centró tanto en el acceso como en la permanencia en los estudios superiores, llevando a la creación del Programa de Fortalecimiento al Ingreso y la Permanencia de los y las estudiantes, como estrategia fundamental para evitar el desgranamiento universitario. De los datos relevados a partir de esta iniciativa, se constató que más del 20% de los ingresantes durante 2016 y 2017 - es decir, más de 110 estudiantes de una totalidad de 550- poseen estudios universitarios o terciarios previos sin finalizar. Así, el estudio de las particularidades de este grupo resultaron significativas a la hora de pensar qué estrategias se ponen en juego, desde lo subjetivo, para permanecer en una institución. A la vez, puede hablarnos de una particular relación con el(los) saber(es) y los modos de transitar la vida universitaria.

En este sentido, García de Fanelli (2014) advierte que los datos sobre “abandono” universitario de la literatura especializada responden a información recogida en el nivel de las organizaciones universitarias, invisibilizando una variedad de situaciones, algunas de las cuales no suponen el alejamiento definitivo del estudiante del sistema. Un ejemplo son aquellos/as que cambian de universidad, lo cual en términos de los registros institucionales aparecerán definitivamente como desertores, pero en términos estructurales constituyen simplemente una transferencia entre instituciones. A pesar de estas observaciones, no ha sido posible encontrar numerosas investigaciones que (re)construyan las trayectorias académicas de quienes cambian de carrera o de universidad. Este universo de estudio resulta significativo para comprender los sentidos asociados a la permanencia en la universidad, lo cual permitirá a su vez el diseño de estrategias institucionales más eficaces. Para abordar conceptualmente esta problemática, fue necesario construir una nueva categoría de

análisis: “migrantes del sistema educativo”. Ésta se refiere a aquellos/as estudiantes que han cursado por lo menos una carrera universitaria o terciaria anteriormente a su ingreso a UNRaf, sin haberla finalizado. La elección del término migrar/migrante/migración busca dar cuenta del desplazamiento y movimiento de los y las estudiantes dentro del sistema (Mena Bermúdez, P., 2011, pág. 1). De esta manera, nos distanciamos de la noción de “deserción”, ligada en el sentido común al “fracaso”, y por lo tanto altamente estigmatizante.

A la vez, consideramos que trabajar con la categoría de “migrantes” representa, también, un posicionamiento ético - político por el cual se procura deconstruir la idea instalada en Argentina de que las universidades públicas son depositarias de estudiantes crónicos. Afirmaciones de este tipo han sido utilizadas como argumento privilegiado de políticas neoliberales de desfinanciamiento a la educación pública, que consideran al conocimiento como una mercancía que se compra y se vende, en lugar de asumirlo como un derecho. Por otra parte, la noción de “desertor” se asocia a la huida y al abandono de una obligación. De hecho, el verbo “desertar” se utiliza principalmente en el léxico militar y designa el abandono de las banderas y la traición de una causa, implicando un delito susceptible de encarcelamiento. Desnaturalizar estos sentidos y resignificarlos será imprescindible para una interpretación cualitativa de los procesos anteriormente descritos.

Finalmente, esta investigación procura reconstruir las trayectorias académicas, desde una perspectiva relacional, que contemple las cuestiones subjetivas y disposiciones, así como las estructuras socio-históricas y culturales presentes en la relación con el(los) saber(es) que los significan.

.....

*** Carolina Cravero**

Universidad Nacional de Rafaela UNRaf. Rafaela, Argentina

*** Cecilia Dionisio**

Universidad Nacional de Rafaela UNRaf. Rafaela, Argentina

Resumen de ponencia

LA EDUCACIÓN DURANTE EL “CICLO PROGRESISTA”: NOVEDADES Y PERMANENCIAS EN LA REGULACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE ARGENTINA, BRASIL Y URUGUAY (2003-2014)

*Nicolás Bentancur

Resumen / Ponencia abreviada

LA EDUCACIÓN DURANTE EL “CICLO PROGRESISTA”: NOVEDADES Y PERMANENCIAS EN LA REGULACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE ARGENTINA, BRASIL Y URUGUAY (2003-2014)

En un contexto de gobiernos nacionales de orientación conservadora o neoliberal, en la última década del siglo pasado se llevó adelante en América Latina una generación de reformas que rediseñó los sistemas educativos nacionales. Sus tendencias generales y distintas encarnaciones nacionales han sido objeto de múltiples abordajes e investigaciones.

Menos estudiado es el período posterior, iniciado con lo que ha dado en llamarse “el giro a la izquierda”, para dar cuenta del acceso a los gobiernos nacionales de partidos ubicados desde el centro hacia la izquierda del espectro político. ¿En qué medida dichos gobiernos fueron capaces de constituir alternativas de políticas en relación a la matriz configurada en los años noventa?

Con la intención de contribuir a responder esa pregunta, la ponencia analiza las transformaciones verificadas en la forma de gobierno y regulación de los sistemas educativos en Argentina, Brasil y Uruguay desde la llegada a los gobiernos nacionales de partidos políticos “progresistas”, a partir del año 2003 y hasta el año 2014, por medio del estudio de la legislación respectiva, particularmente:

a. En Argentina, la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006), la Ley de Financiamiento Educativo Nº 26075 (2005), y la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058 (2005).

b. En Brasil, si bien pervive la Constitución del año 1988 -que dedica varios artículos a la educación- y la Ley de Directrices y Bases del año 1996, bajo los gobiernos progresistas se aprobaron dos enmiendas constitucionales relativas a nuestro objeto (Nº 53/2006 y 59/2009) y un nuevo Plan Nacional de Educación en el año 2014.

c. Por último, Uruguay aprobó en el año 2008 la Ley General de Educación Nº 18.437.

En relación a estas piezas normativas, se procura:

l) relevar las transformaciones operadas en seis variables institucionales claves (delimitación del derecho a la educación y deberes del Estado, estructura del sistema educativo, distribución de competencias entre esferas y entidades gubernamentales,

financiamiento de la educación privada, estatus de los centros educativos y participación social en las políticas educativas).

II) determinar la magnitud del cambio producido en los modelos de gobierno y regulación de los sistemas educativos, en relación al instaurado en la década de los años noventa; y

III) explorar las similitudes y diferencias en el direccionamiento y soluciones ensayadas en los tres países, con el propósito de discutir si ha surgido un paradigma con rasgos comunes que identifique a las políticas educativas del progresismo en la región.

ALGUNAS RESULTANCIAS DE LA INDAGACIÓN COMPARADA

Naturalmente, resulta imposible fundamentar aquí cada uno de nuestros hallazgos, en virtud de las restricciones de espacio de este resumen/ponencia. Por lo que nos limitaremos a subrayar algunas orientaciones generales en las políticas educativas.

1. De los relatos nacionales surge, en primer lugar, una tendencia consistente a la ampliación de las competencias estatales en materia educativa, que se verificó en los tres países. Esta “re-estatalización” de atribuciones aparece como alternativa frente a otras dos dinámicas preexistentes: la mercantilización de la educación, por un lado, y la descarga de responsabilidades en unidades territoriales sub-nacionales, por otro. Y en la medida en que se lo categoriza como un derecho humano fundamental, crecen de manera correlativa las responsabilidades que las legislaciones hacen recaer sobre los estados para asegurar su efectivo ejercicio.

2. Una segunda versión de la ampliación de los deberes estatales implicó la asignación de renovadas responsabilidades a los estados y gobiernos nacionales, algunas de las cuales habían sido antes transferidas o delegadas a estados integrantes de federaciones, provincias o municipios. Sin embargo, ni en Argentina ni en Brasil esta nueva tendencia ha supuesto una re-centralización de competencias, ni la derogación de las transferencias implementadas en la década del noventa. Más bien, los gobiernos nacionales ampliaron su accionar más como “directores” que como “prestadores” del servicio, asumiéndose como responsables en última instancia del sistema, de sus resultados y financiamiento, y no como implementadores directos de las políticas.

3. Otro elemento a destacar es la tendencia a la expansión de los ciclos obligatorios. Si bien no suponen una reforma en la estructura formal de los mismos, en los tres países se ha ampliado en la última década el número de años de cursado obligatorio, fenómeno que también puede asociarse a la referida instalación del derecho a la educación como principio rector.

4. Puede llamar la atención del observador la ampliación del financiamiento con fondos públicos a prestadores de enseñanza privados, en vista de la impronta predominantemente estatista de estos gobiernos. El financiamiento a privados se mantuvo en países como Argentina, en el que tiene una larga tradición -y por tanto podría juzgarse improbable su revocación-, pero además se expandió con modalidades novedosas en Brasil y Uruguay. Un estudio comparativo reciente refiere a los tres casos como de “alianza público privada histórica” (Argentina), “privatización incremental” (Brasil) y de “privatización latente” (Uruguay) (Verger et al, 2017). Por cierto, en ninguno de los países se alteraron los patrones históricos dominantes, ni se ensayaron soluciones mercantilistas radicales como la chilena. Aun así, estos cambios marginales podrían categorizarse como una forma de privatización residual, que contribuye a integrar la prestación estatal del servicio con aportes privados complementados desde el estado.

5. También debe anotarse la propensión a ampliar los cometidos y competencias de los centros educativos. En ninguno de los tres países ese empoderamiento conllevó la transferencia de las competencias más sensibles, como es el caso de las definiciones curriculares. Más bien, su nuevo protagonismo se asoció con la definición de proyectos educativos propios limitados al perfilamiento de las orientaciones comunes, a la convivencia y relacionamiento con el medio, o a la administración de algunos recursos para su operativa regular. Por ende tampoco en este eje se asistió a un cambio sistémico, sino a novedades que parecen avanzar en una dirección determinada.

6. Por último, es notoria la expansión de los espacios de participación social en el proceso educativo prohiado por la legislación de la época en los tres países (sea de carácter consultivo, con facultad de iniciativa, o de contralor y fiscalización). Tampoco es uniforme el nivel en que se practica esa apertura a la sociedad civil: desde la cúpula hasta la base del sistema, según los casos. Pero todas estas manifestaciones abonan una tendencia de apertura a la participación de individuos y colectivos sociales, en un campo históricamente hegemonizado por gobernantes, cuadros burocráticos y funcionarios.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Del análisis precedente surge que los tres países han ensayado, con mayor o menor amplitud, cambios institucionales durante los gobiernos progresistas; y que esos cambios alumbran algunas regularidades de significación como las destacadas. Sin embargo, si se pone en relación estos cambios con las tendencias de larga duración, es evidente que los sistemas educativos al final de la “década progresista” eran todavía plenamente reconocibles en sus patrones y características fundamentales, tal como fueron delineados previamente. Estas transformaciones de comienzos del siglo XXI se trataron más bien de readaptaciones o re-direccionamientos que de clausuras. El tópico de la distribución de competencias entre gobiernos nacionales y entidades territoriales es un buen ejemplo de esto: no se restauraron las configuraciones más típicamente centralistas, sino que se arbitraron mecanismos para un mayor protagonismo del centro en la coordinación de las tareas de la periferia. La tónica es similar en la gestión del eje público - privado, o en la propia estructura de los ciclos educativos reformados previamente. En las líneas de empoderamiento de los centros de enseñanza puede advertirse una continuidad con políticas ya ensayadas en los noventa, aunque ahora se inscriban en una lógica política más preocupada por la participación que por la individualización.

Parece existir, entonces, una fuerte “dependencia del rumbo”: los legados de políticas han limitado el grado de novedad de la etapa progresista. En algunos casos, inclusive, las normas que originan esos legados son de rango constitucional, lo que hace aún más improbable su sustitución. Estas continuidades se advierten especialmente en líneas de políticas vinculadas a estructuras e instrumentos. En cambio, las novedades son mayores en otras dimensiones: la programática, comprendiendo la enunciación de fines, derechos y garantía derivados del enfoque de la educación como derecho; y la procedimental, plasmada en la apertura parcial del proceso decisorio de las políticas educativas a un mayor número de actores sociales.

Limitándonos a los aspectos institucionales, puede afirmarse que el progresismo de la región tuvo una visión más clara del horizonte de valores que debería guiar la educación y de las estrategias procedimentales para la legitimación de las políticas educativas, que de las herramientas institucionales e instrumentos específicos para

llevarlas a cabo, tal vez por carencia de paradigmas de mediano alcance que orientaran esta otra faena. Esta es una hipótesis que puede contribuir a explicar tanto innovaciones y continuidades en las políticas del período, como su menor potencial de reconfiguración del sistema en relación a sus antecedentes de los años noventa.

.....

*** Nicolás Bentancur**

Instituto de Ciencia Política. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República - ICP/UDELAR. Montevideo, Uruguay

Resumen de ponencia

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE Y HERRAMIENTA DE JUSTICIA SOCIAL

*Carmen Osuna Nevado

*Catalina Luque Donoso

*Patricia Mata Benito

Como integrantes del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural proponemos presentar una reflexión conjunta en relación a cómo la Educación Intercultural, entendida como un enfoque, puede convertirse en una herramienta en la lucha por la justicia social. En esta ponencia pretendemos acercarnos al tema a partir de un triple eje: teórico, etnográfico y de análisis de recursos. La finalidad es ofrecer un panorama complejo de cómo el Grupo INTER se acerca a una temática que, desde nuestro punto de vista, tiene cuatro pilares fundamentales: desesencialización cultural, ciudadanía crítica, lucha contra el racismo y formación a lo largo de toda la vida.

El primer eje, teórico, estará a cargo de Patricia Mata Benito, profesora en la Facultad de Educación de la UNED. El segundo, de corte etnográfico, lo presentará Carmen Osuna Nevado, profesora del Departamento de Antropología Social y Cultural en la misma Universidad. Por su parte, Catalina Luque Donoso, bibliotecaria y documentalista, se encargará de reflexionar sobre la importancia que el enfoque intercultural cobra a la hora de interpretar recursos bibliográficos y audiovisuales y de utilizarlos como elementos fundamentales en la formación permanente de toda persona, y especialmente en la formación docente.

En la primera parte de nuestra exposición, relacionada con ciudadanía y desesencialización cultural, Patricia Mata Benito señalará la necesidad de que la educación intercultural sea planteada en términos no absolutos sino como un proceso en constante construcción y hacia el desarrollo de una ciudadanía intercultural. En este sentido, reflexionará sobre la necesidad de poner todos los espacios socioeducativos al servicio del desarrollo de competencias como la conciencia crítica y la capacidad colectiva para inducir cambios frente a las estructuras de poder. Para ello, su propuesta pasa por alejar el foco de lo intercultural del análisis de las categorías vinculadas a las identidades culturales y explorar los espacios y prácticas socioeducativas orientadas al desarrollo de una ciudadanía crítica, participativa y transformadora.

En la segunda parte de nuestra exposición, relacionada con desesencialización cultural y lucha contra el racismo, Carmen Osuna Nevado se centrará en el análisis de dos casos de implementación de políticas escolares interculturales a partir de una perspectiva etnográfica. Tomando como base dos escuelas, una en Madrid (España) y otra en La Paz (Bolivia), reflexionará sobre la necesidad de no contemplar la educación

intercultural como una serie de medidas específicas destinadas a grupos y/o personas específicas. Así, de la mano de ejemplos concretos de ambas escuelas, reflexionará sobre el modo en el que la diversidad cultural, defendida como fuente de riqueza en las políticas escolares interculturales, tiende a convertirse en una categoría estanca e incluso segregadora debido a dos cuestiones entrelazadas: primero, el modo en que las leyes educativas de ambos contextos presentan la diversidad cultural y, segundo, la manera en que dicha presentación es interpretada y trasladada a las aulas a partir de contenidos curriculares y prácticas escolares.

Por último, y en relación a la formación permanente, Catalina Luque se centrará en presentar el modo en que la interpretación de recursos bibliográficos y audiovisuales, desde un enfoque intercultural, puede convertirse en una herramienta imprescindible en la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos y constructivos. A partir del análisis detallado de varios recursos, pondrá en evidencia la importancia de la ficción en el desarrollo de aptitudes fundamentales en la lucha por la justicia social: empatía, comprensión del otro, capacidad crítica con una/a misma/o, etc. La reflexión en torno a estos recursos y el modo en que pueden interpretarse y utilizarse como elementos de formación permanente, se ofrecerá como una herramienta concreta y replicable para aquellas personas que deseen implementar prácticas relacionadas con el uso de recursos desde un enfoque intercultural. La finalidad es concluir nuestra exposición mostrando cómo el acercamiento crítico a los recursos ofrece grandes posibilidades en la construcción colectiva y comprometida de una sociedad más justa y equitativa.

.....

*** Carmen Osuna Nevado**

Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED. Madrid, España

*** Catalina Luque Donoso**

Biblioteca Auxiliar del Archivo Regional-Comunidad de Madrid. Madrid, España

*** Patricia Mata Benito**

Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED. Madrid, España

Resumen de ponencia

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EL PRINCIPAL RETO DE LA POLITICA PUBLICA INCLUSIVA EN AMERICA LATINA

*Ana Maria Nuñez

La recuperación y protección de la historia y la cultura de los pueblos ancestrales, debe ser la prioridad dentro de la política de inclusión educativa estatal.

Sin embargo, la ejecución de estas propuestas no queda en firme porque la realidad educativa es más compleja en las instituciones de educación superior, originando la necesidad de brindar las bases teórico-prácticas para fortalecer la aplicación del modelo de educación intercultural como instrumento de desarrollo, utilizando la etno-participación de las comunidades en su construcción. Asimismo, se observa la persistencia de formas de discriminación étnica en coexistencia con un discurso de interculturalidad. (Leal, 2016)

Sin embargo, parra el caso colombiano, a pesar que anterior a la promulgación de la Constitución de 1991, los derechos de los pueblos indígenas no se habían elevado a la categoría de norma fundamental, éstos si se hallaban inmersos en el ordenamiento jurídico, por ejemplo, a través de la reglamentación de la Etnoeducación.

A pesar del panorama descrito, el primer antecedente en Colombia para la materia, se remonta al año 1976 a través del decreto-ley 088 que refería el análisis de la situación escolar de algunas comunidades indígenas. Más adelante, en 1978 se expidió el decreto 1142 del mismo año, contentivo del instrumento de apoyo a las exigencias de los pueblos indígenas al Estado colombiano y a los procesos educativos impulsados por las organizaciones indígenas. Finalmente, con la Ley 115 de 1994, se buscó establecer un proceso de formación que previera la atención educativa para los pueblos indígenas de acuerdo a estrategias pedagógicas acordes con su cosmovisión y su contexto socio-cultural siempre que éstas se articularan al sistema educativo nacional. (Departamento Nacional de Planeación, 2014)

Dicho precepto legal reglamenta el reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad en Colombia y, además, eleva a la categoría de valor la identidad cultural a partir de la apropiación y aprehensión del sincretismo o mestizaje de tres grandes raíces: la africanidad, la indigenidad y la hispanidad. Aunado a lo anterior, alindera su campo de acción circunscribiéndola al Proyecto Educativo Institucional - PEI - asumiendo en todos sus componentes la implementación de la etnoeducación, para el caso en comento, indígena; independiente de la ubicación en cualquier localidad del territorio nacional. Pues “¿hay muchas comunidades educativas ubicadas en territorios de las comunidades afros e indígenas que son ajenas e indiferentes a la etnoeducación,

manteniendo en sus PEIs el discurso educativo excluyente de la diversidad cultural y la interculturalidad, heredado de la colonia española”. (Banco de la República, 2016)

Actualmente en cifras de Ministerio de Educación Nacional Colombiano, en ejecución del plan sectorial 2006-2010 y, especialmente el programa estipulado para desarrollar la política educativa de atención a los grupos étnicos del país, consistente en el acompañamiento a las secretarías de educación y a los grupos étnicos para la formulación, implementación y cubrimiento territorial (expansión) de proyectos etnoeducativos, los cuales se consideran la guía que contiene la visión, conocimientos, expectativas y rutas de trabajo para la formación integral de los niños, niñas y jóvenes, y así lograr el reconocimiento, permanencia cultural, respeto territorial y manejo ambiental de los grupos étnicos; el programa ha logrado la formulación e implementación de 40 proyectos etnoeducativos, la mayoría en pueblos indígenas, y en 20 de ellos se cuenta con modelos pedagógicos formulados y en pilotaje, todos ellos centrados en intervención de los procesos de educación básica y media. (Ministerio de Educación, 2017)

No obstante, lo anterior y, a pesar del musculoso andamiaje jurídico que busca su protección y/o reconstrucción, está resulta insuficiente pues, a pesar de las precisiones descritas en párrafos anteriores, no debe pasarse por alto que el ser humano de acuerdo con su entorno y la fase de desarrollo en la que se encuentre, tendrá una forma de diferente de aprehender el mundo y sus experiencias y, por ende, su forma de aprendizaje será disímil no solo entre fases sino también entre individuos. Como ejemplo de lo anterior, se referir lo manifestado por el Gobernador Indígena perteneciente a la Comunidad Resguardo Nasa (Paya, 2014):

El mayor inconveniente al que estamos enfrentados es al de adquirir un modelo de educación occidental, el cual es un modelo educativo que potencia una forma diferente de ver el mundo, donde no existe ninguna validez para los conocimientos propios, contribuyendo así a la fragmentación del pensamiento, la cosmovisión y los principios ancestrales de los pueblos. Los currículos académicos se ajustan al modelo de educación impuesto, y de esta manera nos obligan a aprender un idioma extranjero, que fragmenta los conceptos tradicionales y que además pone en riesgo la permanencia de las lenguas propias que por cientos de años nos han servido para transmitir los conocimientos de padres a hijos, pero que también han sido y seguirán siendo el medio para la comunicación con los seres espirituales que se encuentran en la pacha mama, (madre tierra) (Paya, 2014).

De acuerdo con un estudio realizado por Save The Children Colombia, basado en cifras del Ministerio de Educación Nacional, cerca del 86% de los pueblos étnicos del país no tienen acceso a un sistema de educación pertinente a su cultura y a su contexto, lo que evidenciaría la necesidad de fortalecer políticas educativas incluyentes para estas poblaciones. (Save the Children, 2016)

Para el caso en comento resulta pertinente traer a colación como referencia el caso de la Universidad de Antioquia, la cual a través del programa Cree -2017, se convirtió en la

primera del país en incluir en su pensum varios cursos simultáneos en lenguas indígenas, indicando que este tipo de iniciativas evidencian la relevancia que está tomando no sólo en el país sino en el mundo entero la validación de conocimientos ancestrales. “Esto no es sólo para que los estudiantes de estas culturas o etnias ingresen en la educación superior, es para que todos aprendamos que sus conocimientos son válidos, importantes y que crean un nuevo punto de partida de investigación, innovación y creación de aprendizajes”. (Universidad de Antioquia, 2017)

Así pues como puede observarse, en el campo de la educación superior, las instituciones han enfocado sus esfuerzos en generar estudios investigativos sobre estos grupos de interés, pero aún se muestran insuficientes a la hora de incorporar éstos hallazgos dentro de sus estructuras curriculares de manera tal que, se requiere una renovación y actualización no solo de las mallas sino de los programas, propiciando a su vez, una revaluación del acto pedagógico; pues, por el contrario la gran mayoría de los claustros han optado por hacer una tenue incorporación sin formalización a través de programas de formación continua, restándoles la importancia de la significación de la identidad en el proceso de empoderamiento transformador de los pueblos.

.....

*** Ana Maria Nuñez**

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

LA EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD. SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONSENTIMIENTO PARA LA PRAGMÁTICA NEOLIBERAL

*Juan Esteban Posada Morales

Lo interesante de la educación es el funcionamiento de las tecnologías políticas, que a su vez, tienen que ver con racionalidades políticas en el modo como se concretizan en artes de gobierno, en prácticas de gobierno; artes y prácticas que Foucault denomina la razón de estado, es decir, para este caso, el neoliberalismo. Digamos que este es el tema, llegar a un diagnóstico. Diagnóstico que llamaremos “un diagnóstico trágico” de la modernidad en su conjunto; este proceso ha de ser visto como un proceso de gubernamentalización de la vida, que a su vez, es llevada a delante sobre todo por tecnologías de carácter económico neoliberal. De tal manera que el neoliberalismo será establecido como la técnica de conducción de la conducta que se ha emplazado en la vida cotidiana, que ha formado, preformado la subjetividad de tal modo, que ser sujeto significa responsabilizarse por cuestiones que antes supuestamente le competían al Estado. Articular neoliberalismo y educación es ocuparse de las técnicas de gobierno desplegadas por la razón de Estado neoliberal; lucha donde hay que aplicar un balance crítico de todo este trayecto de la gubernamentalidad, además de mostrar cuales son los alcances y limites, en términos del pensamiento político, de las tecnologías educativas.

La tesis central de este ensayo es sin embargo que la educación se ha abierto en los últimos años, gradualmente, hacia una suerte de subjetivismo económico-político, es decir, la gubernamentalidad se habría ido gradualmente desplazando hacia una suerte de subjetivismo que engloba en cierto modo el propósito central, buscar más bien el carácter misional de la educación, es decir, hacia una suerte de emancipación de la subjetividad. Esta particular visión entiende la libertad como un juego competitivo entre sujetos y no como libertad política. La educación habría sufrido este desplazamiento.

Esta lectura es perfectamente posible por medio de un pensamiento que no acepte en ningún momento como un universal, ni el objeto que reflexiona ni el sujeto sobre el que se reflexiona. En tal sentido, la educación debería increpar, preguntar y analizar cómo es posible que un objeto irrumpa en la experiencia y cómo es posible que el sujeto que piensa se piense así mismo en esa misma experiencia. Preguntémonos cómo ha podido irrumpir el objeto educativo en un momento dado de la experiencia neoliberal, que trama de conceptos y de problemas sociales fueron anudándose para que de repente emerja la figura de una educación para el neoliberalismo y justamente cómo podemos comprender una trama de consentimientos, pero también de procesos sociales por los cuales emerge una figura incluida necesariamente: el educado.

En el mundo neoliberal, donde la experiencia política desarrolla una pedagogía que de manera gradual educa a los individuos para perseguir el sujeto ideal neoliberal. Nuestra preocupación es cómo emerge una razón educativa que propende por los valores neoliberales, para que los individuos busquen entrar en el régimen de inclusión que los colocaría como educados neoliberalmente. ¿Quién decide quien está competentemente educado? La pregunta puede ser mucho más filosófica ¿cómo el ciclo educativo, antes que tomar los saberes como dados, es capaz de articular las condiciones de emergencia de esos saberes? Ese es el tema fundamental de este momento histórico. ¿Cómo es posible que el sujeto contemporáneo haya sido educado, bajo qué condiciones apareció este sujeto-sujetado por una trama de juegos de poder que lo constituyen a la vez como sujeto neoliberal?

El concepto central es control, es decir, hubo un proceso que no tuvo estrategia pero tenía estrategia, un proceso de control por el cual el poder que normalmente no se ocupaba de los individuos fue interiorizándose gradualmente en el individuo, de manera que ciertas relaciones que eran externas a la subjetividad empezaron a constituir al sujeto educado. ¿Cómo fue posible que gente a la que normalmente el Estado no le hacía ningún caso de repente emergía a la experiencia económico-política? En el momento en que la educación irrumpió como problema para el Estado y así desbordó la vida de los individuos. Otra vez, una lectura crítica, propone no tomar la educación como un dato, lo fundamental es preguntarse como emergió esta forma particular de subjetividad. Esta pregunta es muy importante porque es tratar de comprender los mecanismos que nos normalizan, es preguntarse por los que excluimos, por esos que son el exterior de nosotros, de nuestra sociedad, el exterior marginado por la normalización. Por eso nuestro interés en las formas en que aceptamos en América Latina una educación que hace de la subjetividad una posición que no puede jugar sino a condición de producirse en la razón neoliberal y que solo nos permite comprender el funcionamiento de nuestro pensamiento.

.....

*** Juan Esteban Posada Morales**

Facultad de Ciencias Humanas y Económicas. Universidad Nacional de Colombia - FCHE/UNAL. Medellín, Colombia

Resumen de ponencia

LA EDUCACIÓN POPULAR DE PAULO FREIRE Y LA DERECHA BRASILEÑA EN EL SIGLO XXI: LAS IDEAS TRANSGRESORAS COMO OBJETOS POLÍTICOS

*Rebeca Ávila De Oliveira Galvão

La educación fue un aspecto transversal a varios episodios notables del siglo XX. Sea como una práctica política en los proyectos revolucionarios (Cuba, Nicaragua), como campo de disputa entre los gobiernos instituidos y las dictaduras que les sucedieron (João Goulart en Brasil, Allende en Chile) o como intenso objeto de discusión entre intelectuales de la época (Mariátegui, Fanon, Guevara).

La educación popular y emancipatoria es un concepto fundamental que se va madurando durante la primera mitad del siglo, a través de diferentes intelectuales y en diferentes países. Sin embargo, se materializa, se engrandece y se internacionaliza a través de la figura del educador brasileño Paulo Freire, cuya historia personal también es transversal a diversos aspectos comunes a la propia historia latinoamericana, desde la pobreza a la ascensión como intelectual, pasando por el exilio durante la dictadura.

En el pensamiento de Freire, los problemas relacionados a la educación tienen un carácter indisociablemente político, mas allá de lo metodológico (Torres, 2001). De ahí surge la pedagogía para la transición social como respuesta, una pedagogía libertadora, cuyo sentido se profundiza si analizada al lado de las tendencias intelectuales y políticas de las décadas de los 60 y 70. Su propuesta, que busca crear herramientas para lograr hacer una emancipación popular que sea irrevocable, dialoga con el contexto de ruptura de este período. Es interesante pensar este tema dentro de la esfera de las ideas, pero como una idea que tuvo gran éxito en lo que se refiere a la intersección entre la producción intelectual y la práctica popular.

Me propongo a iniciar la ponencia con una breve reflexión sobre las relaciones entre la pedagogía del oprimido y la efervescencia revolucionaria de los años 60 en la región (Freire y sus correlatos latinoamericanos), retomando el gran impacto de intelectuales como Freire en los logros sociales de la región. Sin embargo, observando el giro a la derecha en la actualidad me surgieron algunas cuestiones y comparaciones que me parecen interesantes para añadir a este debate, relacionando el pasado al presente a través de la óptica de la Sociología Histórica. De hecho estamos viviendo en un mundo turbulento, y como bien observa el tema central de la 8ª conferencia me parece más necesario que nunca visitar los esfuerzos intelectuales de esta época. Si retomamos la historicidad de las luchas por igualdad, justicia social y democracia en la región, identificamos que en varios momentos hubo intercambios productivos entre el ejercicio intelectual y la lucha popular - momentos en que esas ideas teóricas dejaron de estar aisladas, ganaron más fuerza y sentido. Si América Latina está hoy inmersa en

un contexto político que facilita la agresión al derecho por la educación gratuita, es fundamental retomar no solamente el concepto de educación emancipatoria, sino los momentos en que ella fue realmente practicada - en qué condiciones y a través de qué agentes.

En Brasil, por ejemplo, los serios cortes presupuestarios en la educación pública generaron reacciones por parte de los profesores y académicos, pero no impidieron el crecimiento de fuertes corrientes derechistas contra el supuesto “adoctrinamiento izquierdista” de Freire que sería adoptado por la educación brasileña. El movimiento que advoca por una “Escuela sin Partido” también usa el mismo argumento de distorsión sobre la pedagogía libertadora aplicada a las prácticas de la educación brasileña. Esos fenómenos demuestran que el actual giro a la derecha en América Latina implica un conflicto fuerte con aquellas ideas transgresoras de las décadas de 60 y 70 que lograron resistir a la ola neoliberal que avasalló la región. Estas ideas, aunque tengan sufrido un debilitamiento tras el giro a la derecha, tuvieron un impacto tan fuerte e inédito que siguen moldando el pensamiento, la acción y la resistencia latinoamericana. Por esta razón, el ejercicio principal de esta ponencia es reflexionar sobre cómo la idea de educación libertadora, formulada por Freire, es retomada por la derecha actualmente en el propio país donde nació, vivió y luchó el pedagogo. Un ejercicio para pensar sobre las ideas transgresoras también como objetos sujetos al campo de la memoria - y por lo tanto pasibles de discusión, distorsión y apropiación para fines políticos.

.....

*** Rebeca Ávila De Oliveira Galvão**

*Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - IEALC/UBA.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina*

Resumen de ponencia

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN/DESDE/ PARA EL CAMPO. EN TORNO A LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LA UNIÓN DE TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA DEL MOVIMIENTO NACIONAL CAMPESINO-INDÍGENA

*Maria Luz Gómez

*Marta Lia Greco

*Rocio Daniela Peterle

Asumir la educación superior no sólo como un bien social y público sino también como un derecho humano implica el dar cuenta de las formas en que las instituciones del Estado garantizan el acceso al mismo, la permanencia y el egreso de todas y todos aquellos que deseen continuar estudios.

Entendiendo esto, nos interesa re pensar y analizar la experiencia educativa de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST), perteneciente al Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), de la provincia de Mendoza, en sus proyectos vinculados con el acceso a la educación de nivel superior.

La UST-MNCI es un movimiento social y político que tiene entre sus objetivos y compromisos la lucha por la reforma agraria popular, la soberanía alimentaria y la justicia social. Desde estos pilares/horizontes comprende que los procesos educativos y sus propuestas pedagógicas no pueden estar dissociadas de los mismos, por lo que, la educación, entendida como “práctica política”, cumple un rol transformador y crítico de los modelos políticos, económicos, sociales, culturales que rigen el sistema capitalista. De esta manera, los debates educativos de esta organización ponen en tensión los paradigmas de investigación educativa más tradicionales y sus modelos pedagógicos para pensar de forma “crítica” una educación emancipadora que responda a las necesidades y particularidades de la comunidad campesino-indígena, es decir, pensar/construir/crear una educación en/desde/para el campo.

Para contextualizar, conviene realizar una breve referencia a las trayectorias educativas que esta organización lleva adelante. En abril del 2009, la UST-MNCI inicia un proceso de debate e investigación con el objetivo de problematizar la educación en el campo, construir otra forma de comprender y llevar adelante procesos pedagógicos en las comunidades campesinas de la provincia de Mendoza que consideren sus características propias y pongan en valor sus saberes para así evitar el desarraigo y dar respuestas a las problemáticas de la comunidad. Este proceso de estudio, análisis y diagnósticos territoriales permitió consolidar, en el año 2011, la Escuela Campesina de Agroecología sobre la base de principios pedagógicos sustentados en la Alternancia que ponen en valor tiempos y lógicas organizativas que respeten la identidad de las y los sujetos, habitantes de comunidades campesinas-indígenas (así, la alternancia sostiene dos Tiempos fundamentales que dialogan entre sí: “Tiempo Escuela” -donde se desarrolla el momento presencial- y “Tiempo Comunidad” -donde el estudio,

investigación e intervención continúa en los territorios-). En ese momento, se hizo foco en el acceso a la educación secundaria para jóvenes y adultos campesinos/as entendiendo que los procesos de educación no pueden estar desvinculados de la vida, de las experiencias y de las trayectorias histórico y sociales que impregnan el campo. Luego, dando continuidad al proceso de investigación y reflexión en torno a la educación, comenzó a surgir por parte de egresados/as, como así también de familias campesinas, la necesidad de acceder a la educación superior con principios pedagógicos propios y pertinentes a los territorios. Por lo que, en el 2016, en un proceso de estudio y evaluación permanente, se dio inicio a la Tecnicatura de Economía Social y Desarrollo Local. Dicha carrera surgió de la necesidad propia del territorio de profundizar y profesionalizar los procesos productivos para avanzar en la comercialización de las producciones campesinas partiendo del análisis crítico del modelo de agricultura industrial representado por los intereses del capital [los agronegocios] y la reflexión en torno al fortalecimiento de la agricultura campesina. Una vez asumido el desafío de disputar los espacios de formación y producción de conocimiento en el nivel superior, surgió la pregunta en torno a las y los sujetos que llevan adelante los procesos educativos en el campo por lo que la UST-MNCI comenzó en el 2017 a construir una propuesta de formación para educadores/as campesinos/as dando origen al Profesorado de Educación Primaria con Orientación “Campesina-Indígena” (categoría que señalamos identificando sus tensión con la de “ruralidad”). A partir de esta “memoria”, podemos reconocer cómo esta propuesta educativa se ha consolidado y ha dado respuestas a la comunidad. Pero, además, nos permite pensar en los desafíos que hoy presenta no sólo en cuanto a la profundización de sus procesos pedagógicos sino también en torno a las implicancias que la ampliación de su oferta educativa conlleva en el “acceso” a la educación superior en el campo. En este sentido, a partir de la propuesta educativa de la UST-MNCI, este trabajo propone pensar algunas preguntas en torno a, por un lado, la relación entre el Estado, las instituciones de educación superior, las organizaciones sociales y los territorios; y, por otro, la necesidad de continuar repensando los modelos educativos que desde nuestra realidad latinoamericana, en este momento histórico, permiten la emancipación social. Como explica Daniel Mato (2017), el sistema educativo superior en América Latina continúa excluyendo de sus espacios a muchas comunidades (especialmente, campesinas, indígenas, afrodescendientes) ya que, salvo algunas excepciones, no ha dejado de ser un sistema constituido por “instituciones rígidamente monoculturales, cuyos programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones de mundo, propuestas de futuro, y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos.” Entendiendo esto, consideramos que garantizar la educación superior en el campo implica como desafío el reconfigurar la relación entre la comunidad, la universidad y el Estado, ya que no puede pensarse solo en propuestas que “incluyan” estudiantes campesino-indígenas en las “instituciones” universitarias tradicionales sino, como comenta Sousa Santos (2006), el reconocimiento de diferentes formas del “saber”, es decir, el reconocimiento de nuevas/otras formas de producir conocimiento que se realizan en otros tiempos y espacios. En este sentido, se vuelve necesario repensar los territorios y los espacios en los que se construye y desarrolla el saber entendiendo que las lógicas del campo requieren de propuestas que asuman la cotidianeidad y la contextualidad.

La trayectoria educativa de la UST-MNCI de Mendoza, en proceso de reflexión

continua, habilita la pregunta en torno a las formas en las que la educación superior puede garantizarse y desarrollarse en los territorios campesinos-indígenas, y sitúa el debate en lo que a “prácticas educativas” concretas se refiere. Es decir, no se pretende pensar esta experiencia como un ejemplo de “extensión” universitaria sino como una práctica concreta de educación superior en/para/desde el territorio en la cual intentan construirse nuevos modelos políticos-pedagógicos que garanticen el derecho a la educación, se reconozcan diversas voces y se piensen las posibilidades de emancipación social no sólo a partir de la producción de conocimiento sino también de la formación sujetos políticos conscientes y críticos de las realidad que habitan.

.....

*** Maria Luz Gómez**

Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST) - Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). Mendoza, Argentina

*** Marta Lia Greco**

Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST) - Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). Mendoza, Argentina

*** Rocio Daniela Peterle**

Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST) - Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). Mendoza, Argentina

Resumen de ponencia

LA EDUCACION SUPERIOR ENTRE LA MASIFICACION Y LA MERCANTILIZACION: UNA COMPARACION DE HISTORIAS NACIONALES

*Jose Ernesto Ramirez

Esta ponencia se propone una comparación de las trayectorias que dieron lugar a la transición de los campos de educación superior de dos naciones latinoamericanas, actualmente aquejadas por conflictos sociales de magnitud en los que se disputan concepciones acerca de la dinámica y consecuencias de la universalización de cobertura. La comparación parte de considerar las relaciones entre el sistema educativo y el modelo político y económico existentes en los dos contextos, destacando la diferencia cronológico de etapas en que predominó la autonomía del campo respecto el sistema financiero, para luego considerar la paulatina intromisión de los principios provenientes del management y el mercado de capitales, subordinando la pedagogía y la producción de conocimiento a las lógicas propias de estos últimos. Paralelo a esta cesión de autonomía, el sistema educativo nacional se reestructuró en función de extender a grupos poblacionales urbanizados que presionaban por las formas de acceso a rutas de movilidad social donde la profesionalización se constituía mecanismo ideal. La disyuntiva analítica entre la tendencia a la masificación denominada "universidad de masas" y la alternativa a la imposibilidad de garantizar como derecho a la educación superior la provisión de recursos del presupuesto estatal, está en el origen de la tendencia a expandir los mecanismos y figuras para dar financiación a los estudiantes de tercer ciclo. A esta se le denomina usualmente mercantilización de la educación superior. La construcción de un complejo abanico de mecanismos de crédito educativo para tercer ciclo en Colombia ocurrió en un ciclo posterior al de Chile. Datos del organismo estatal de estadística, establecen para el año 2010, un Universo de 8,4 millones jóvenes entre los 15 y los 24 años de edad. Es decir el 19% de los 45,5 millones de colombianos, De éstos, 4.7 millones son bachilleres y de ellos, el 32% se encuentra matriculado en educación superior. (ICETEX, 2011) A su vez datos del Banco Mundial (BM), señalan que entre el año 2002 y 2008 la matrícula en educación superior creció 51%. La lógica que comanda la argumentación a favor de la expansión del crédito educativo señala que por el impulso sin precedentes de concesión de créditos del ICETEX, tiene un efector multiplicador de inclusión social, y que la próximas generaciones accederán comprobado que los padres que tienen educación superior se esfuerzan para que sus hijos también accedan a ella y logren mayores niveles educativos. Detrás de este argumento se esconde una lógica que ha sido descrita como de creación de un mercado mundial de la educación (Estrada, 2004). En 2004 el Banco Mundial estimó que 460 mil en Chile y 950 mil estudiantes en Colombia estarían dispuestos a pagar con créditos de diversa

proveniencia su educación superiorEl estudio comparativo presenta estadísticas de la correlativa expansión del crédito educativo no aislable de la bancarización generalizada, al interior de los procesos de familias con nuevos ingresantes, o universidades públicas progresivamente integradas a diversos sistemas de crédito educativo. Esta dinámica condujo a conflictos de resistencia y rechazo social al endeudamiento para obtener capital escolar, que en Chile están en un estadio de luchas por reversión, mientras en Colombia están en el proceso de ser bloqueados o truncados. Dos lecciones que se pueden derivar de una reconstrucción comparativa del vínculo entre los modelos económicos y los modelos educativos, consisten en i. tratar de ofrecer respuesta a la pregunta sobre la contingencia de la mercantilización como condición de posibilidad de democratizar el acceso de estudiantes de bajos recursos a las universidades, y ii. sugerir algunos aprendizajes derivados de la puesta en evidencia de los costos sociales de adopción creciente del crédito educativo, recuperables en las argumentaciones y plataformas de movilización estudiantil.Finalmente se proponen algunas lecciones para la acción política social resultantes de la comparación de las experiencias.En tal escenario es apenas comprensible la necesidad de oponer una estrategia de resistencia y transformación del fundamento financiero de la educación superior, como debería ser ahora la preocupación de la Mesa Amplia Nacional de Estudiantes en Colombia, de la Federación de estudiantes de Chile y de todos los demás movimientos estudiantiles, magisteriales y sociales por la educación pública en Chile

.....

*** Jose Ernesto Ramirez**

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - IdIHCS/UNLP-CONICET. La Plata, Argentina

Resumen de ponencia

LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN EN LA REFORMA EDUCATIVA MEXICANA: ¿COMPENSAR O TRANSFORMAR EN EDUCACIÓN?

*Alma Arcelia Ramírez Iñiguez

En el escenario de la realidad social y educativa de México prevalece una situación de desigualdad que no deja de agravarse a pesar de las acciones que han tenido el propósito de disminuir los índices de pobreza y aumentar los de logro educativo y bienestar social. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2017), en México 43.6% de la población vive en condiciones de pobreza, de los cuales 7.6% se encuentra en pobreza extrema. Esta situación contrasta con el crecimiento económico de este país, donde la riqueza se duplicó entre 2004 y 2014 pero con un reparto profundamente desigual. Dos terceras partes de dicha riqueza están en manos del 10% de la población más rica del país, y 1% de este sector acumula más de un tercio (Del Castillo, 2017).

En el ámbito educativo el panorama es igualmente preocupante. Para el año 2016, 21.3 millones de personas tenían rezago educativo (Coneval, 2017). Al respecto, se ha identificado que el alumnado de 6 a 14 años de edad con rezago grave se encuentra en escuelas pertenecientes a localidades rurales con alto grado de marginación, y que más del 50% de las escuelas primarias indígenas y comunitarias con rezago grave se encuentran en condiciones de exclusión social (INEE, 2017). Aunque los porcentajes de pobreza y rezago educativo han disminuido, dicha disminución ha sido mínima. Según el Coneval (2017), de 2010 a 2016, el porcentaje de personas en pobreza pasó de 46.1% a 43.6%, y de 11.3% a 7.6% en el caso de la pobreza extrema. Sobre el rezago educativo, en este mismo periodo, los porcentajes variaron de 20.7% a 17.4%. Por lo tanto, puede constatare que el rezago social y educativo es una problemática aún no resuelta.

Ante este panorama, el gobierno federal impulsó en el año 2013 una reforma educativa que contempla como una de sus prioridades fortalecer la equidad y la inclusión. En este eje se establecen los propósitos relacionados con la atención, desde la educación, a la diversidad de características y condiciones de vida en la que se desenvuelven los estudiantes, con la finalidad de garantizar la igualdad de oportunidades (SEP, 2016).

Así, este trabajo tiene la finalidad de analizar cómo se concibe la equidad y la inclusión en la última reforma educativa de México, y cómo se concibe la puesta en práctica de estos principios a través de las estrategias de acción que se plantean desde la política educativa. La realización de este análisis se basa en los trabajos de investigación realizados (Ramírez, 2014; 2016) sobre la relación entre la educación y la inclusión social, y las características de una educación dirigida a la transformación de las condiciones que originan la exclusión. En este sentido, se analizan las posibilidades que desde la política se contemplan para construir dinámicas educativas que contribuyan a

generar realidades en las que el rezago no se perpetúe, y se favorezca la creación de una sociedad más democrática y justa.

El estudio se lleva a cabo mediante el análisis de contenido de los principales documentos que estructuran la reforma educativa y el modelo de educación que deviene de esta. Con base en el marco teórico sobre la educación para la inclusión social (Ramírez, 2014; 2016), el análisis se enfoca a revisar los planteamientos de la reforma referentes a la organización escolar y curricular, la atención a la diversidad, la vinculación de la familias y la comunidad en los proyectos educativos, así como las implicaciones de los agentes sociales y gubernamentales en la educación, con la finalidad de reconocer si los lineamientos y propuestas de acción planteados se dirigen a compensar las carencias de la población más vulnerable a la exclusión o a transformar las causas que la originan. Así, los resultados de este trabajo se centran en la identificación y reflexión crítica de cómo la política actual se propone enfrentar una realidad profunda de pobreza y rezago a través de los planteamientos fundamentales de la presente reforma educativa, la cual ha sido uno de los ejes centrales del gobierno en turno.

Referencias bibliográficas

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2017). Medición de la pobreza en México y en las Entidades Federativas 2016. Ciudad de México: Coneval.

Del Castillo, M. (2017). La distribución y desigualdad de los archivos financieros y no financieros en México. Santiago de Chile: CEPAL.

Instituto Nacional de Educación para la Educación. (2016). Panorama Educativo 2016. Ciudad de México: INEE.

Ramírez, A. (2014). La educación escolar como factor de inclusión social desde un planteamiento sistémico. El caso de la niñez jornalera migrante en los valles de Culiacán, Sinaloa (México). (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona.

Ramírez, A. (2016). Repensar la inclusión social desde la educación: algunas experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 177-194.

Secretaría de Educación Pública. (2016). El modelo educativo 2016. Ciudad de México: SEP.

.....

* Alma Arcelia Ramírez Iñiguez

Centro de Investigación y Docencia Económicas A.C. - CIDE. México, D.F., México

Resumen de ponencia

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN ADOLESCENTES DESAFILIADOS DEL COLECTIVO ESCOLAR. UNA MIRADA DESDE LA NOCIÓN DE GOBIERNO

*Ana María Viscaíno

8º Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales

“Las luchas por la Igualdad, la Justicia Social y la Democracia en un mundo turbulento”

1º Foro Mundial del Pensamiento Crítico

CLACSO, 2018

Panel abierto

Campo temático: Políticas educativas y derecho a la Educación

La experiencia educativa en adolescentes desafiados del colectivo escolar. Una mirada desde la noción de gobierno

El presente escrito reflexiona sobre el contexto de producción de sentidos que configuran un problema social (Bourdieu, 1993) como es la ampliación de la cobertura del nivel secundario en Argentina, redefinido desde las voces de un grupo de educadores y de adolescentes que han dejado de asistir a la escuela en tiempos de obligatoriedad, en una ciudad del centro de la provincia de Buenos Aires, Argentina, en el período 2013-2016 (Viscaíno, 2017). La dinámica de la producción significativa será analizada desde los aportes que ofrecen la noción de gobierno y gubernamentalidad (Foucault, 1994e) por considerar que nos permite mirar algunos repliegues invisibilizados de la experiencia educativa y el lugar de los sujetos en una dinámica de relaciones de poder y producción de identidades de carácter dinámica y contingente, propia de un tiempo post social (de Marinis, 1999).

Las fuertes tensiones encontradas en nuestro estudio entre el discurso jurídico político y pedagógico, expresadas en la conformación de una trama discursiva cargada de dobles mensajes en un contexto institucional “obligado” y movilizado por su propio proceso de transformación identitaria, dan lugar a un conjunto de mecanismos de negociación que los actores institucionales van realizando con diferentes repercusiones en la subjetividad de quienes transitan el espacio escolar. Dichos mecanismos ponen en escena la coexistencia de racionalidades y mecanismos prácticos que, muchas veces contrapuestos, se despliegan como respuesta a lo desconocido y ante la necesidad de “normalizar” y “dirigir” las ideas y acciones de los sujetos, en dichas circunstancias.

La percepción de desconocimiento ante la dinámica escolar actual y la presencia de lo múltiple y diverso que tensiona el dispositivo escolar, se hacen presentes en educadores y adolescentes llevándolos a desplegar acciones y racionalidades que van mutando según las condiciones que definen cada situación. Las diversas instancias de negociación buscan conciliar selección e inclusión bajo la forma de una operación de

fragmentación que parece responder tanto al mandato de la inclusión de toda la población que “debe” asistir, como la de producir “diferentes comunes” con los que enfrentar el trabajo con la diversidad. Es en esta tensión entre producciones discursivas y racionalidades de diferentes tiempos socio-históricos que encontramos una compleja yuxtaposición de ejercicios de poder, de acoplamiento-desacoplamiento entre racionalidades y tecnologías de gobierno (de Marinis, 1999), que, en su propio devenir, variabilidad y contingencia nos permitiría visibilizar algunos márgenes de maniobra posible para los sujetos que están llamados a participar de la experiencia pedagógica de la escuela secundaria actual.

Así nos afirmamos en la idea de pensar que el alejamiento de la escuela, en el caso de los adolescentes con quienes conversamos puede ser pensado más que como un acto de incumplimiento de una norma como un movimiento resistencial ante la desvalorización y rechazo del que han sido objeto. Las posiciones subjetivas adoptadas por los sujetos en clave de la dinámica que, en este grupo de adolescentes, fue posible pesquisar, nos permite afirmarnos en la idea de recuperar cierto margen de maniobra posible que tienen lugar en las relaciones de poder que el campo produce, tornándose un movimiento que se abre a la posibilidad de resistir al sometimiento, en el establecimiento de un juego estratégico entre libertades (Foucault, 1994e: 720).

La idea de gobierno de sí y de los otros (Foucault, 1994e, citado en de Marinis, 1999) nos permite adentrarnos en la compleja dinámica en la que tienen lugar las relaciones de poder, la conducción de la conducta de los individuos o colectivos sociales, del ejercicio de determinadas racionalidades políticas y tecnologías de gobierno, que, lejos de pensarse en términos lineales o simplistas, de primacía de un puro sometimiento subjetivo, se configuran como fuerzas dinámicas y cambiantes de pensar, resolver, intervenir, regular prácticas de gobierno en la experiencia social. Su carácter contingente impide imprimirle a los acontecimientos de la realidad una lógica general, omnipresente y estable y por el contrario, implica comprenderlos en una dinámica de relaciones cambiantes, signadas por la fragmentación y las variaciones de cada momento histórico-social. La riqueza de esta perspectiva nos lleva a detenernos en aquellos matices significantes que cada situación presenta y analizar, desde allí sus potencialidades de transformación y cambio, de potencia subjetivante para quienes forman el cotidiano de una experiencia social como la que representa la práctica pedagógica de la escuela secundaria.

Para de Marinis (op cit) la noción de gubernamentalidad adquiere potencia en un tiempo en el que ya no es posible pensar bajo una matriz de integración y cohesión social sino más bien en un clima de profundas mutaciones y movimientos en los que se producen, destruyen y reconstruyen el lazo social y las identidades individuales y colectivas y desde los que es posible comenzar a focalizar posibles prácticas de resistencia, de carácter local, de “cortocircuito”, de microfísica, que es posible identificar, promover y alentar. Es desde estas prácticas que, incluso podrán inventarse opciones resistentes que permitan arrojar algo de luz y posibilidad de autonomía para los sujetos y el colectivo social ante el primado de prácticas de sujeción deshumanizante.

Así nos disponemos a pensar que las condiciones de posibilidad, enunciadas por educadores y adolescentes, abre un campo de acción pedagógica desde la cual pensar la experiencia de “ser alguien” para otro, para sí y para la sociedad en sentido amplio; a través de la cual se posibilite la transmisión y recreación de la herencia cultural,

enunciada en los lineamientos políticos y estratégicos de la reforma y en la que el encuentro con la extranjería se vuelva estructurante (Frigerio, 2012). Desde esta posición, la obligatoriedad legal, significada como dispositivo de política pública, enunciado en su sentido más democratizador, podría ser resignificado y legitimado por quienes hacen a la experiencia educativa escolar como una operación política de cuidado, protección y promoción de derechos ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1993) Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. *Revista Sociedad*, de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Artículo original en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 96-97, marzo de 1993, pp.49-62.
http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica/Espiritus_de_Estado_bourdieu.htm (1 of 16) [28/12/2002 01:57:42]
- CLADE-UNICEF (2014) Informe Regional educación secundaria en América Latina y el Caribe. Poniendo de relieve a las miradas y voces de comunidades educativas de Argentina, Ecuador y Guatemala. Recuperado en <https://v2.campanaderechoeducacion.org/.../publicaciones-tematicas.html?...314%3Ae>.
- Corbeta y Roisman (2001) La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas. Informe de investigación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Argentina
- De Marinis (1999) Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O: un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En García Selgas, F y Ramos Torre, R (comps.) (1999) Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Duschatzky, Silvia (2007). Maestros errantes. Experiencias sociales a la intemperie. Buenos Aires, Argentina: Paidós. 192 pp. ISBN 978-950-12-4542-4
- Duschatzky, S.; Corea, C. (2002) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Foucault, M. (1994) L'Éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. En *Dits et Écrits IV*. 1994e (708-729)
- Frigerio, G; Diker, G. (2012) Educar: Posiciones Acerca de lo Común. Buenos Aires, Argentina: Del estante Editorial
- Frigerio, G. (2008) La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica. Buenos Aires. Argentina: Del estante Editorial, Serie Pensamiento Contemporáneo
- Kantor, D. (2015) Tiempo de fragua. La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires, Argentina: del estante editorial
- Martinis, P. (2015) Infancia y educación: pensar la relación educativa. *Revista Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 25 - Junio 2015 (105-126)*. Tandil, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires

.....

*** Ana María Viscaíno**

Facultad de Ciencias Sociales -Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires FACSO-UNICEN. Olavarria, Argentina

Resumen de ponencia

LA IGUALDAD Y LOS SENTIDOS DEL TRABAJO DE ENSEÑAR EN LA ESCUELA MEDIA OBLIGATORIA. UN ESTUDIO DE CASO EN INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES.

*Luciano De Marco

Este trabajo se enmarca en los debates de un equipo de investigación UBACYT “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada”, a cargo de Alejandra Birgin y en la tesis de maestría de quien escribe, titulado tentativamente: “Los sentidos sobre la igualdad en la formación de profesores para la obligatoriedad de la escuela media” La misma se enmarca en la maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Flacso. El presente es un trabajo exploratorio en el cual desde un abordaje cualitativo analizamos el corpus de datos de las entrevistas del campo de la investigación. Consideramos que es preciso analizarlos en diálogo con dos procesos simultáneos. Por un lado, las tensiones originadas a partir del intento de cambio una matriz selectiva a una universal de la escuela secundaria y por el otro lado, la reconfiguración del sistema de formación docente (Charovsky, 2013).

Como herramientas analíticas utilizaremos tres conceptos claves. En primer lugar, el de posición docente (Southwell, 2013; Vassiliades 2012) que nos permitirá analizar los posicionamientos de los/as entrevistados/as sobre cuáles son los desafíos y las exigencias del trabajo de enseñar según las negociaciones que establezcan con los discursos disponibles.

Por otra parte, trabajaremos con la categoría de igualdad. Entendemos a la obligatoriedad del nivel secundario como un intento de construcción de igualdad en, al menos, tres aspectos. En primer lugar, como construcción de condiciones sociales para la enseñanza, es decir, condiciones de educabilidad (Baquero, Tenti Fantani, Terigi, 2004). En segundo lugar, como política de justicia social tendiente a la distribución de recursos para su efectiva implementación y tendiente a la participación y el reconocimiento de los sujetos que la habitan (Fraser, 2008). En último lugar, como iniciativa en la que subyace la hipótesis de igualdad de inteligencias (Ranciére, 2016). Por último, trabajaremos con la categoría de tradición (Williams, 1977/2009) para reflexionar acerca de lo dominante y lo emergente en la formación y en el sentido del trabajo de enseñar.

En el presente trabajo, analizaremos los sentidos sobre la igualdad que operan en los/as estudiantes de profesorado en relación a la obligatoriedad de la escuela secundaria. Para ello, partimos del supuesto de considerar que la escuela secundaria fue fundada en una matriz de selectividad por exclusión aunque con la obligatoriedad, sancionada en el 2006, se plantearon nuevos objetivos para la política educativa y se reactivaron discursos que ligan obligatoriedad con ampliación de derechos y

construcción de igualdad. Estos discursos apuntan hacia un cambio de matriz que garantice la universalidad del nivel. Nos preguntaremos de qué manera estos cambios se entraman en las distintas posiciones docentes que circulan en la formación de profesores.

Para responder a esta pregunta analizaremos los sentidos bajo los cuales se construirían las posiciones docentes en la formación de profesores para la escuela secundaria, especialmente bajo tres dimensiones: las escuelas secundarias ancladas en un territorio; las representaciones de la obligatoriedad de la escuela secundaria y, por último, las exigencias y desafíos de la transmisión pedagógica a las nuevas generaciones en el siglo XXI. Para ello recuperaremos entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes avanzados/as de dos profesados del conurbano bonaerense. Entendemos la igualdad en el ámbito escolar como el potencial que tiene lo escolar de suspender determinaciones sociales y construir experiencias de ser capaz. En ese sentido, nos preguntaremos qué diálogos se establecen entre los debates acerca de la igualdad y las dimensiones analizadas.

La ponencia se organiza en tres apartados. En el primero presentaremos las investigaciones con las que dialoga. En el segundo apartado desarrollaremos el marco teórico a partir de las categorías de posición docente, igualdad y tradición. En el último apartado expondremos el análisis del corpus de información obtenido.

.....

*** Luciano De Marco**

Secretaría de Investigación y Posgrado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires - SIFyL/UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

LA INSTALACIÓN INTERSUBJETIVA COMO ESTRATEGIA PARA CAPITALIZAR EXPERIENCIAS ENRIQUECEDORAS EN UNA EDUCACIÓN SUPERIOR SENSIBLE A LOS DERECHOS HUMANOS

*Matías Pascual Penhos

Las políticas educativas en derechos humanos en el nivel superior argentino se desarrollan a contramano de políticas públicas que no hacen el menor esfuerzo por ocultar lo que es visible para toda la ciudadanía: el fuerte retroceso en materia de garantizar, proteger y promover derechos de las personas. En tal sentido, la educación superior no es una excepción a la regla sino más bien uno de los principales escenarios donde la batalla cultural se despliega con mayor crueldad, aun cuando en la resolución de los conflictos predomine el carácter simbólico de los mismos.

Es nuestro deber sostener una actitud crítica y propositiva desde el ambiente académico. No podemos quedarnos cruzados de brazos a la vez que se siente tambalear los cimientos del sistema universitario y su vínculo directo con la producción, circulación y promoción del saber científico. La necesidad de involucrarse en la realidad social para el científico actual pasa por dejar de lado cierta comodidad sobre la que se recuesta la autonomía universitaria, actitud que se ve reflejada en diferentes luchas que se despliegan en la escena pública: el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial), el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), el Ministerio Nacional de Ciencia y Tecnología, entre las problemáticas más notorias. Este involucramiento no es casual y es inherente a una responsabilidad que reconoce su inscripción en la tradición de la Reforma Universitaria, a 100 años de su valiente gesta histórica. Que posteriormente, se ha reivindicado en otros momentos de nuestra historia, seguramente los más oscuros de nuestra sociedad, cuando la fuerza bruta ha suspendido el estado de derecho e, indefectiblemente, el ataque al conocimiento científico ha sido una de sus principales víctimas.

En este contexto, resulta trascendente reflexionar sobre prácticas y experiencias pedagógicas en derechos humanos que hayan logrado institucionalizar una forma de vivir y sentir el respeto a la diversidad y a la dignidad de las personas que atraviesan la comunidad universitaria. Trayectos y acciones que permiten visualizar el nivel de impacto que se ha alcanzado en la misma gestión de la universidad. Porque tal vez allí radiquen nuestras principales fortalezas desde donde capitalizar y potenciar experiencias, trayectos y acciones que actualmente tienen vigencia y que debiéramos tener bien presentes a la hora de identificar para fortalecer estrategias para la acción colectiva dentro y fuera de los límites de la institución universitaria.

En el marco de una investigación financiada por la Universidad Nacional de Quilmes, desde el año 2015, se vienen relevando datos de un estudio de campo que abarca ocho (8) universidades públicas, seleccionadas bajo criterios espacio-temporales

cuidadosamente especificados. El proceso de recopilación de experiencias y prácticas educativas, así como su consecuente análisis y sistematización, permiten dar cuenta de un interesante abanico de actividades que logran plasmar en sus comunidades universitarias de pertenencia, un abordaje pedagógico sensible a los derechos humanos y una forma cuidadosa de reivindicar el respeto por las personas que transitan el ámbito académico.

A la vez, este esfuerzo analítico nos lleva a reformular planteos teóricos que fueron elaborados por referentes académicos de nuestro núcleo académico -el Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone”- con los que se habían trabajado desde el inicio de la presente investigación, como punto de partida, y que entendemos que ahora, podemos estar en condiciones de robustecerlos y ampliarlos.

Este artículo desea concentrarse entonces en esta reformulación conceptual a los efectos de retomar algunas de las preocupaciones compartidas anteriormente: ¿cómo seguir mejorando los niveles de impacto institucional en las políticas universitarias en educación en derechos humanos? ¿De qué manera trasladar las preocupaciones por las formas de garantizar el derecho a la educación con una pedagogía de “calidad”, entiendo por ello una pedagogía sensible a los sujetos de derecho que interactúan en la comunidad universitaria?

En particular, me gustaría detenerme en el concepto de la “triple instalación de los derechos humanos” que abordan conjuntamente Luisa Ripa y Rodolfo Brardinelli (2014) para dar cuenta de la relación entre democracia y derechos humanos en el período histórico que va de la transición democrática hasta la primera década del siglo XXI. Los autores plantean que la “era de los derechos humanos” que conoció el mundo occidental de la segunda posguerra mundial, recién tuvo posibilidad de realizarse fácticamente a partir de 1983, cuando hubo continuidad democrática y se cerraron las opciones por la vía de los golpes de estado que encabezaron desde 1930 las Fuerzas Armadas acompañados por la complicidad civil y corporativa. Ese “Nunca más” que enunció la sociedad argentina se materializó en base a una instalación jurídica, institucional y cultural.

Al respecto, hemos presentado un proyecto de investigación que es financiado por la Universidad Nacional de Quilmes desde el año 2015, donde nos interesó evaluar esta “triple instalación” en el plano del ámbito de la educación superior, es decir, reconstruir estos tres niveles pero al interior de las casas de altos estudios en busca de analizar resoluciones, prácticas institucionales y cómo circulan en la vida cotidiana de los actores universitarios la no discriminación y el derecho a disponer de una educación superior pública y de calidad. En función de recorrer con mayor y menor profundidad diferentes prácticas universitarias sensibles a una educación en derechos humanos que fueron relevadas, voy a postular la necesidad de incorporar una cuarta instalación que surge ciertamente del análisis de estas experiencias de ocho (8) universidades públicas, seleccionadas de acuerdo a criterios espacio-temporales bien delimitados previamente.

Denominaré la “instalación intersubjetiva” a un nuevo nivel (que se suma a la triple instalación) que entiendo merece su debida atención para poder capitalizar la experiencia en términos pedagógicos, donde los sujetos que padecen en su propia persona o en la de terceros una afectación deliberada de su derecho a disponer y acceder a su derecho educativo, asume la necesidad de compartir su situación de

vulnerabilidad con el resto de la comunidad universitaria. En este esfuerzo teórico voy a centrar mi presente ponencia.

.....

*** Matías Pascual Penhos**

Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes - DCS/UNQ. Bernal, Argentina

Resumen de ponencia

LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA COMO HERRAMIENTA TRANSFORMADORA: INTERCESIÓN POR EL DERECHO A ENSEÑANZA

*Maria Luana Valois

En la década de 90, el mundo pudo ver crecer una nueva perspectiva, la interculturalidad crítica. Mejor dicho, como una semilla, ella germinó, creció y su árbol nos pudo dejar ver sus frutos: el interés y la atención por la diversidad étnico-cultural. Así, como una de sus más activas pensadoras fomenta, sus objetivos serían:

Promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo. (WALSH, 2009, p.2)

De ahí parte nuestro apartado, tres ideas fundamentales que van a basar nuestras reflexiones a partir de ahora. La primera es que para nosotros, no hay superposición entre culturas, no estamos valorando que una es mejor o más importante que otra, sino que todas tienen su lugar y deben ser respetadas. El segundo eje que estamos valorando es en verdad un interrogante, ¿por qué aislamos las culturas si, en verdad, ellas son el resultado de las relaciones entre diferentes comunidades a lo largo del tiempo? Pero, al lector de este trabajo, es importante mencionar que tal indagación puede ser pensado a partir de las palabras de Ortiz (1983), cuando sustenta que:

el vocablo transculturación expresa mejor las diferentes fases del proceso transitorio de una cultura a otra porque este no consiste solamente en adquirir una destinada cultura, que lo que en rigor indica la voz angloamericana aculturación, sino que el proceso implica también necesariamente en la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación. (ORTIZ, 1983, p. 90)

Partiendo de eso, se puede sustentar que en cada contacto cultural nace una nueva posibilidad, siempre distinta, pero que siempre aporta características de sus antecesoras. A eso añadimos el tercer y último pilar, que es lo que entendemos por cultura y para eso nos ayuda las palabras de De Nardi:

A cultura tem, portanto, uma dimensão político-histórico-social que lhe garante a possibilidade de ser dinâmica e crítica, de propor rupturas, de produzir outros dizeres, o que também a afasta do conceito de civilização/civilidade e coloca em xeque os julgamentos sobre a inferioridade/superioridade de certas manifestações culturais. (DE NARDI, 2007, p. 53)

Aclarados los debidos pilares de nuestra construcción y de pose de ello, debemos seguir construyendo nuestra reflexión acerca de la interculturalidad crítica, que es concebida por Walsh como un “proyecto político de descolonización, transformación y creación” (WALSH, 2009, p. 2).

En este sentido, entonces, sabemos que una de las áreas de pelea intensa es la educación, pues para algunos no es interesante que ella crezca, en un peor grado para ellos si es de una manera igualitaria y si quitar o mover las jerarquías ya fijadas desde la colonia, mejor dicho, es de sentido común que las élites quieren mantenerse en el poder, subyugando la población, en cuanto la mayoría está sometida a sus gustos y disgustos, viviendo situaciones de (casi) miseria. Es por eso que consideramos que el proceso de colonización es tan profundo y, según Quijado (1992), que haya una colonialidad del ser, del poder y del saber.

Él va a puntuar en su texto, Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina, que

En el curso de la expansión mundial de la dominación colonial por parte de la misma raza dominante -los blancos (o a partir del siglo XVIII en adelante, los europeos)- fue impuesto el mismo criterio de clasificación social a toda la población mundial a escala global. En consecuencia, nuevas identidades históricas y sociales fueron producidas: amarillos y aceitunados (u oliváceos) fueron sumados a blancos, indios, negros y mestizos. Dicha distribución racista de nuevas identidades sociales fue combinada, tal como había sido tan exitosamente lograda en América, con una distribución racista del trabajo y de las formas de explotación del capitalismo colonial. Esto se expresó, sobre todo, en una cuasi exclusiva asociación de la blanquitud social con el salario y por supuesto con los puestos de mando de la administración colonial. (QUIJANO, 1992, p.205)

Desde la perspectiva que se argumenta, entendemos que las peleas en el campo de la interculturalidad entendida críticamente, son también por una identificación cultural, derechos a la diferencia, a la autonomía y a la convivencia. Estos temas están íntimamente relacionados con nuestro triangulo inicial, pues ambos hablan de un acercamiento entre culturas, de la no haber sobreposición entre ellas y del carácter político que este estudio posee.

Así, en la década de 80, la interculturalidad crítica empieza a ser entendida y promovida como proyecto político educativo por los pueblos indígenas, las ONGs y/o el Estado, por la iniciativa llamada Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Desde este primer movimiento, se desencadenó varias necesidades relacionadas a él, que fueran ampliando el movimiento, como es el caso de la necesidad de políticas plurilingües, oficialización de lenguas indígenas llevando eso a una globalización del proceso. Desde entonces, para los interculturalistas que están en el campo educativo luchando de hecho por una educación mejor, las reformas han venido a pasos cortos.

Eso se reflejó en la formación de maestros, en los currículos hechos por las escuelas y en los libros adoptados por los profesores, que solamente hacían refuerzo al estereotipo de raza presente en nuestra sociedad. Sin embargo, Walsh atenta para el riesgo de que reformas como esa en Colombia escurran al sentido crítico de la interculturalidad:

No obstante, también deben ser vistos como constitutivos de los designios del proyecto neoliberal que, al inicio de los 90, tomó fuerza en América Latina: “incluir” a todos, abarcando a los sectores históricamente excluidos, dentro del mercado -asegurando, con esta inclusión de los “excluidos”, su apaciguamiento-, ha sido una estrategia clave de su proyecto. (WALSH, 2009, p.6)

Este es un panorama de los avances de la interculturalidad crítica en la década de 90, pero los avances siguen, y nuestra exposición también. Ahora estamos en el siglo XXI, y escribiremos sobre las políticas que emergen en nuestra área cultural (Caribe - Costa atlántica). El primer es el “desarrollo humano integral” entrelazado con la educación, así,

Su meta principal es mejorar la calidad de vida y el nivel de bienestar del ser humano a escala individual y social, potenciando la equidad, el protagonismo, la democracia, la protección de los recursos naturales y el respeto a la diversidad étnico-cultural. (WALSH, 2009, p.7)

Y, el segundo fundamento de cambio de este siglo fueran las políticas de afianzar una educación cosmopolita, impar y heterogénea para lograr la equivalencia y reunir completamente la multiplicidad, de eso modo surgió la denominada “Educación intercultural”, que tuvo como uno de los precursores el México, en 2001, seguido por Colombia, con estudios afro y Venezuela y Bolivia con la educación indígena, 2007. A partir de ahí, empezó a ocurrir un gran cambio en las constituciones, a ejemplo de Ecuador, 2008, que extiende la interculturalidad al campo epistémico, y la define: “participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez [y que] impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad [?] y el sentido crítico [?]” (Art. 27)” (apud WALSH, 2009, p.7)

Encontramos varias definiciones para el termino interculturalidad, en verdad, él, solito - de una manera muy simple - significa una posibilidad de charla entre culturas, pero esta temática no es sencilla, y nunca puede ser tratada así. Y, para que se quede claro en el inicio, entendemos que la interculturalidad es “concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación” (WALSH, 2009, p. 2), esto es interculturalidad crítica. Dicha perspectiva reconoce las diferencias y quiere deconstruir la estructura jerarquizada y rígida heredada de los procesos de colonización. En ese sentido:

Su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es incursionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados. (WALSH, 2009, p.4)

Por eso, la interculturalidad crítica es una propuesta de sociedad, cambio político, de

pensamiento, epistemología, de ética para así, se cambiar la estructura. Estructura esta que ya comprende la interculturalidad para otros fines, claro, para sus propios beneficios. Donde no se considera el reconocimiento al respeto, ni tampoco a la diversidad cultural, convirtiendo el término a simplemente una estrategia más de dominación, vislumbrando el control de conflictos y la estabilidad económica. A ese racionamiento, añadimos el pensamiento de Hernández (2005), cuando escribe sobre la importancia de una educación que valore aspectos de la multiculturalidad, afirma que, con este término:

Generalmente se hace referencia a la presencia en el mismo lugar de culturas diferentes que no tienen relación entre ellas o que pueden tener una relación de conflicto, así, la sociedad con sus individuos serán multiculturales si mantienen un estado de indiferencia o de tolerancia hacia las varias culturas, mientras que serán interculturales si establecen relaciones in

.....

*** Maria Luana Valois**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO UFPE. RECIFE, Brasil

Resumen de ponencia

LA INTERLOCUCIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES EDUCATIVOS A NIVEL FEDERAL EN BRASIL EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

*Fernanda Colmenero Melo De Moura

Las escuelas de las redes públicas de enseñanza estatales, municipales y del Distrito Federal

realizaban, hasta el año 2014, la adhesión al Programa y, de acuerdo con el proyecto educativo en curso, optaban por desarrollar actividades en los macrocampos de seguimiento pedagógico; educación ambiental; el deporte y el ocio; derechos humanos en educación; cultura y artes; cultura digital; promoción de la salud; comunicación y uso de

medios de comunicación; investigación en el campo de las ciencias de la naturaleza y educación económica.

Servicio de Convivencia y Fortalecimiento de Vínculos, referenciado a los Centros de Referencia de Asistencia Social (CRAS), se realiza en grupos, organizado a partir de itinerarios, para garantizar adquisiciones progresivas a sus usuarios, de acuerdo con su ciclo de vida, con el fin de complementar el trabajo social con las familias y prevenir la

la ocurrencia de situaciones de riesgo social. Se pretende estimular y orientar a los usuarios de la política

en la construcción y reconstrucción de sus historias y vivencias individuales y colectivas,

familia y en el territorio. Se organiza de modo a ampliar intercambios culturales y de vivencias,

desarrollar el sentimiento de pertenencia y de identidad, fortalecer vínculos familiares y

fomentar la socialización y la convivencia comunitaria. Puede realizarse dentro de las propias unidades del CRAS o en organizaciones sociales asociadas que se convencer a la Secretaría Municipal de Asistencia Social.

Estas dos políticas anteriores versan sobre la ampliación del repertorio de actividades ofrecidas para niños y adolescentes. El Programa Más Educación, enfocado explícitamente en la ampliación del tiempo escolar, sea empleado en actividades de refuerzo pedagógico o actividades deportivas y culturales, se centra en el desarrollo de los niños y adolescentes. El Servicio de Convivencia y Fortalecimiento de Vínculos, actuando más en la perspectiva de la garantía de derechos y de la protección básica,

estimula a los niños y adolescentes a desarrollar su protagonismo, autonomía, apropiación y valorización de la comunidad, contribuyendo también al desarrollo

desarrollo integral de éstos, que en la política de asistencia, se denominan usuarios.

El Plan Nacional de Educación prevé que hasta 2024 deberá ofrecerse Educación en tiempo completo en, como mínimo, el 50% de las escuelas públicas, para atender, por el

menos el 25% de los alumnos de Educación Básica. Pero es importante considerar que Educación Integral no es sinónimo de más tiempo en la escuela, necesariamente. para los alumnos matriculados en esa modalidad de enseñanza - tiempo integral - es necesario propiciar

múltiples oportunidades de aprendizaje a través del acceso a la cultura, al arte, al deporte, la ciencia y la tecnología, a través de actividades planificadas con intención pedagógica y siempre alineadas al proyecto político-pedagógico de la escuela.

Siguiendo la meta 6 del PNE, hay una previsión de estímulo a la asociación OSC-Escuela a través

de la estrategia 6 - Orientar la aplicación de la gratuidad de que trata el art. 13 de la Ley nº

12.101, de 27 de noviembre de 2009, en actividades de ampliación de la jornada escolar de

alumnos de las escuelas de la red pública de Educación Básica, de forma concomitante y en

articulación con la red pública de enseñanza

Hay algunas iniciativas, aún embrionarias, de orientación en relación a la articulación e integración de las acciones de entidades benéficas con las escuelas, como la

"Instrucción Operativa y Manual de Orientaciones nº 01, que se refiere

específicamente a la integración de las acciones entre el Servicio de Convivencia y Fortalecimiento de Vínculos (SCFV), referenciado por los CRAS y el (PYME), con el fin de desarrollar acciones articuladas para permitir que los usuarios

tengan oportunidad de participar de las actividades de forma complementaria. en que la integración entre el SCFV y la PYME es una estrategia necesaria para que los mismos usuarios son atendidos por las dos políticas en función de su capilaridad en el territorio y, aunque tengan objetivos diferentes, en muchos momentos, recurren a estrategias próximas. Esta articulación fortalece el diálogo entre las políticas de educación y asistencia social, en todos los ámbitos de actuación, por medio del

desarrollo de una agenda articulada en los municipios donde las dos acciones sean desarrolladas, corroborando así para el cumplimiento del papel del Estado en cuanto inductor de políticas públicas.

La propuesta de acciones integradas entre el SCFV y el PME converge en el entendimiento de que los sujetos deben ser comprendidos con una visión de totalidad y que no deben ser considerados de manera fragmentada en el ámbito de las políticas públicas. Así pues, la La integración entre ambos está basada en la comprensión de que es posible ofrecer acciones

complementarias a un público común a las políticas públicas sectoriales, en el caso, la Asistencia Social y Educación, constituyendo así una red de aprendizaje.

Esta articulación fortalece el diálogo entre las políticas de educación y asistencia social, en todos los ámbitos de actuación, a través del desarrollo de una agenda articulada en los municipios donde las dos acciones sean desarrolladas.

La propuesta de trabajo de estudio aquí presentada, versa, así como la integración

entre
PYME y SCFV, sobre la cuestión de la intersectorialidad, la convergencia y la
complementariedad de las políticas públicas.

.....

*** Fernanda Colmenero Melo De Moura**

Pontifícia Universidade Católica PUC-RIO. Rio de Janeiro, Brasil

Resumen de ponencia

LA LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO: UNA REFORMULACIÓN DE LA TEORÍA CRÍTICA DESDE LA TRASCENDENCIA DE LA DIMENSIÓN ETICO-MORAL Y SUS SECUELAS EDUCATIVAS

*Andrés Hortúa

La intencionalidad de Axel Honneth en patologías de la razón es reformular la teoría crítica de la escuela de Frankfurt a partir de la lucha por el reconocimiento, para llevar a cabo este primer objetivo hace una recapitulación de todo lo acontecido con la teoría crítica alrededor de la primera y segunda generación de la Escuela de Frankfurt con las producciones teóricas de Max Horkheimer, Theodor Adorno y Jürgen Habermas para finalmente replantear y contrarrestar las pretensiones que tuvo la teoría crítica en el contexto de estas producciones teóricas y hacer una propuesta basada en los estudios del joven Hegel en Jena. Son “La Lucha Por El Reconocimiento” y “Patologías De La Razón” las obras que principalmente recogen la preocupación por el replanteamiento de la teoría crítica y la nueva fundamentación ética para la resolución de los conflictos que surgen de los intereses morales.

El reconocimiento debe leerse en clave del pluralismo social, a partir de la imposibilidad de muchos sujetos para realizarse en condiciones de vida buena y lograda, lo cual ha llevado a una lucha de estos actores por ser reconocidos dentro de las sociedades a las cuales pertenecen pero en las que históricamente se les ha negado y despreciado. Es el reconocimiento, una teoría que devela los interrogantes sin resolver de la inclusión social y las demandas de derechos que proclaman las acciones colectivas de los grupos de interés y los movimientos sociales alrededor del mundo, en pro de la reivindicación de un pluralismo étnico-cultural, que en síntesis es una pretensión no alcanzada por los Estados modernos y el dinamismo social.

En las reflexiones de la teoría del Estado y la teoría política, la satisfacción de demandas de derechos por parte de las instituciones políticas y de la sociedad se había superado con la adopción de la teoría de la justicia distributiva de John Rawls, pero finalmente estas habían reducido la justicia y el conflicto a una dimensión materialista del Estado-Nación, dejando de lado la diversidad e interculturalidad, así mismo como las responsabilidades de todas estas instituciones en el marco pluridimensional de la globalización, la novedad de la lucha por el reconocimiento es que aborda los conflictos en el plano de la moralidad.

Es así como el reconocimiento, se constituye como una búsqueda de la justicia social, abarcando esencialmente la dimensión ético-moral que propende por la configuración de un sistema de reglas sociales mínimas, para la solución de los problemas en los cuales está sumergido el mundo actual. La ausencia de dicho reconocimiento, ha desatado profundas crisis en todas las estructuras humanas. Referirse a la estructura política, es asociar la corrupción y el gobierno en pro de los beneficios propios; la

estructura económica, nos lleva a considerar y la insatisfacción de derechos básicos; la estructura social las profundas desigualdades.

Al analizar las implicaciones educativas de la lucha por el reconocimiento de Axel Honneth en dos sentidos, el primero obedece a la problematización de los sujetos de la práctica pedagógica y el segundo, ligado a la educación como un campo de lucha por el reconocimiento en el cual los conflictos educativos también surgen del no reconocimiento de determinadas pretensiones de autonomía.

Respecto de la problematización de los sujetos de la práctica pedagógica, es de gran riqueza la preocupación que inunda a la tradición pedagógica germánica, porque el sujeto es un ser indeterminado que comienza un proceso de determinación inacabado, pero es precisamente la educación el camino por el cual se atraviesa constantemente, la subjetividad comienza a tomar forma a constituirse y fundarse a partir de la relación y construcción con los “otros”.

En este sentido, hoy se lee la escuela como un aparato reproductor de la lógica capitalista. Se sabe que durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, la escuela era aparato de estado y su sentido era justamente la determinación de ciudadanos para la República. Sin embargo parte de esta escuela ha muerto y ha dado paso, a una escuela que considera su accionar desde las competencias, la inclusión al mercado laboral y sobretodo desconociendo al sujeto que desde su experiencia en la escuela se constituye y emancipa.

La pedagogía continúa siendo un asunto instrumentalizado (Zuluaga: 2003), porque la perspectiva curricular subyugó la posibilidad constitutiva de saber de esta, lo que impide una perspectiva humanizante y heterogénea de la escuela. La noción de currículo anglosajona como se implantó en Latinoamérica y en general en el mundo, obedece fundamentalmente a una noción homogenizante, unidireccional e invisibilizadora del sujeto.

En este sentido si apropiáramos la noción de reconocimiento de Honneth (descrita anteriormente), la pedagogía se consolida como la posibilidad de entender la lectura de otro como yo; no por el mero goce del compartir, sino para poder crear universos de significación de aquello que sucede, tan válidos, que puedan ser, para aquel otro, una lectura válida del texto, o de los muchos textos de la cotidianidad (Aramburo y Hortúa, 2005). La pedagogía es el encuentro de dos universos de significado, es decir, de dos lecturas de un mismo texto. Este encuentro arroja a su vez una nueva lectura que mezcla rasgos de cada una de las anteriores. Y es allí donde justamente la perspectiva ética del sujeto en dicho diálogo se elabora, comprendiendo su lugar y valor en el mundo. La escuela entonces sería prisma para la condición ética del sujeto.

Una escuela heterogenizante, una educación para la justicia social, un sujeto ético. La educación como un campo de lucha por el reconocimiento, es un reflejo de las luchas en América Latina, y el surgimiento de movimientos sociales, la intersubjetividad de los individuos necesita del reconocimiento de sus demandas de derechos y la generación de una estima social por parte de los otros. La carencia del reconocimiento recíproco e intersubjetivo es generadora de conflictos escolares morales que se profundizan con la concentración de la riqueza, si asistimos a instituciones educativas donde los sujetos tengan una igualdad de oportunidades por su acceso a bienes materiales como se explican los conflictos, si existe una satisfacción de una justicia distributiva. Es la educación, un escenario de lucha por el reconocimiento, esa lucha de la cual se empoderan los sujetos cuando no son

reconocidos.

Hoy nada mas ajeno a la escuela que el amor, el derecho y la estima social. Tal vez el asunto no es el presente de la escuela, sino la forma escuela desde su emergencia parafraseando a Pineau (2007) es una máquina, una maquila de personas en pro de un estado nación y unas lógicas de desigualdad social y económica. Nada diferente cabe en la escuela, hoy señalamos el matoneo como práctica de relación con los demás, una escuela que nos confronta, una escuela que en últimas es el espejo de la sociedad. Puede ser utópico, pero vale soñar con una escuela que reconozca al otro, que el sujeto sea visibilizado, una escuela amorosa, justa y con estima social. Una escuela que posibilite la ética del cuidado. ¿Será esto posible? La historia lo dirá.

.....

*** Andrés Hortúa**

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - UNICEN. Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL INTERNACIONAL PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS MULTICULTURALES. ¿FACTOR DE DESIGUALDAD?

*Ana Verónica Félix Ibarra

Las sociedades actuales responden a los sucesos históricos y evolutivos que se presentan, la mayoría de las veces refiere procesos complejos que transforman al individuo a través de nuevos conceptos, escenarios imaginarios y teorías que trazan desafíos de convivencia y desarrollo sociocultural, político, económico, tecnológico, científico y educativo; tal es el caso de la globalización, y dentro del ámbito de la educación, se origina el fenómeno de la internacionalización de la educación superior, teniendo como una de sus estrategias el programa de movilidad estudiantil internacional.

A pesar del incremento de participantes en estancias de movilidad estudiantil internacional en México, es importante recalcar que en evidencia empírica recuperada, existen serias dificultades por las que atraviesan los estudiantes y las universidades, sobre todo públicas, lo cual impide que un número considerable de universitarios no participen: la falta de dominio del idioma inglés o la lengua extranjera del país que los recibirá, el no contar con apoyos económicos o financiamiento para la estancia; otro aspecto y relacionado con las instituciones es que a su regreso el estudiante se vea de frente a la no revalidación de sus estudios debido a que durante la organización de la movilidad, no se revisó la congruencia en las asignaturas que iba a cursar y que conforme a la normatividad universitaria se presentan irregularidades para el reconocimiento de sus calificaciones, ocasionándole retraso en su titulación y pérdida de estímulos o méritos académicos obtenidos previo a la movilidad estudiantil, tales como titulación automática o la matrícula de honor.

De acuerdo a los números que se presentan en instrumentos estadísticos sobre participación de estudiantes en movilidad estudiantil internacional, como encuesta Patlani de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en conjunto con notables investigadores del país así como el instrumento Base 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la gran mayoría de universidades privadas y públicas hacen un gran esfuerzo por llevar a cabo las estrategias que generen egresados con competencias multiculturales, así como la Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior hacen un esfuerzo cada vez más mayor para ofrecer la oportunidad a los estudiantes que no tienen recursos a participar en esta experiencia, todo ello para fortalecer una de las estrategias de la internacionalización de la educación superior.

Al analizar la información, estadística y resultados en el proceso de la internacionalización de la educación superior y su estrategia de movilidad estudiantil, se advierte diferencias notables entre universidades del sector público y privado; ya

que se presenta una notable desigualdad en participación y por ende en el perfil de egresado que se pretende obtener ante este reto desafiante que se tienen ante el escenario global.

Los beneficios de la movilidad son amplios desde el aspecto personal del estudiante hasta de los propios sistemas educativos y países. Este programa fomenta la tolerancia y respeto entre culturas y la diversidad humana, mientras que promueve la calidad científica y la innovación, todo ello muy necesario para la interacción en este mundo globalizante. A pesar del esfuerzo de las diferentes universidades del país, del incremento sostenido que ha tenido la movilidad saliente, se aprecia que ésta se concentra en unas pocas instituciones de educación superior o países y que se realiza por un porcentaje reducido de estudiantes de educación superior, siendo las universidades privadas las que tienen el mayor número de estudiantes en estancias internacionales. El problema es que esta movilidad otorga beneficios a un grupo pequeño de futuros profesionistas, lo que puede representar el favorecimiento de clases sociales ricas o élites, actuando como un fenómeno que en vez de incrementar la igualdad social lo hace en sentido contrario, provoca desigualdad.

Los objetivos planteados en los programas y políticas oficiales de educación superior en México se adecuan poco a la situación del país, y a las demandas de un mundo más globalizado. Una cosa es el discurso del Estado así como sus leyes, y otra es la realidad. Ser un estudiante de movilidad internacional produce grandes beneficios personales y sociales. El problema radica cuando en ese proceso se beneficia a pocos, ya sea personas o instituciones. El Estado debe de diseñar mejores políticas públicas creando además mecanismos de inclusión, conjuntamente de incrementar el gasto público en educación, de forma que la movilidad y demás procesos de la internacionalización de la educación superior beneficien a la totalidad de la sociedad mexicana.

Todo este panorama pretende el bienestar y la igualdad social de los estudiantes, futuros ciudadanos profesionistas; sin embargo, se debe de analizar el fenómeno de la globalización y las políticas públicas que lo sustentan, así como su impacto en la internacionalización de la educación superior. En ese sentido, la ponencia que se pretende presentar en el foro busca exponer las situaciones de desigualdad que se presentan en las universidades públicas para que los estudiantes accedan a participar en estancias de movilidad internacional.

.....

*** Ana Verónica Félix Ibarra**

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa FACES. CULIACÁN, México

Resumen de ponencia

LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA: DESDE LA IGUALDAD A LA DIFERENCIA, DESDE EL ACCESO AL RESULTADO.

*Carmen Nieves Pérez Sánchez

*Francisco Santana-Armas

El contexto político educativo en España se ha movido, en los últimos años, en dos claras tendencias:

Por una parte y con la posición hegemónica de la socialdemocracia a partir de los años 80 y siguientes, se construía un discurso para visibilizar todo aquello que tuviera que ver con el derecho a la educación, con una óptica política vinculada a mejorar el acceso educativo de las capas sociales más desfavorecidas. Entonces el discurso de la igualdad de oportunidades y de la idea de acometer un sistema educativo capaz de compensar las desigualdades era el baluarte legitimador. Este discurso inicial, ya a finales de los 90, fue reestructurándose pasando a convertirse en secundario, haciéndose visible las llamadas políticas de calidad, la aparición de la evaluación institucional del sistema educativo. Coincide este hecho con el progresivo fervor socialdemócrata por políticas de fuerte influencia neoliberal y con la aparición de lo que se dio en llamar la tercera vía.

Una vez llegan al poder político la nueva derecha, acompañada de una fuerte crítica y deconstrucción de los valores políticos vinculados a fomentar las políticas de acceso en educación como un factor de cohesión social, se consolida el discurso que avala las diferencias individuales como tales excluyendo cualquier visión social de esas desigualdades, a través de la llamada cultura del esfuerzo y las políticas de calidad asociadas a una fuerte visión rendimentista de los objetivos del sistema público de enseñanza.

Con este breve marco general, es nuestra intención aproximarnos a captar las características cambiantes de las políticas educativas en el nivel de educación secundaria. De ahí que tengamos que reservar un espacio para contextualizar esos avatares de la educación secundaria, sus respuestas legislativas, sus metas políticas-ideológicas, sus principales problemáticas, etc.

En este sentido, es recurrente en las aproximaciones analíticas sobre el análisis educativo reflejar una evidencia histórica fundamental a la hora de sostener, incluso desde diferentes visiones teóricas, un factor clave de cambio en educación: el proceso de pasar de una escuela o educación para las élites a una escuela o educación universal, hablamos de la masificación escolar (Dubet, F. y Martuccelli, D., 1998; Fernández Enguita, 2010).

Este factor entronca de manera fundamental con la educación secundaria. Esa masificación tiene mucho que ver con posibilitar políticas de acceso a la educación secundaria que históricamente estaba vinculada a conformar un territorio educativo exclusivo de los grupos sociales medios y altos de la sociedad y excluyente para los

grupos subalternos. Las llamadas reformas comprensivas pretendían prolongar el tronco común de contenidos con el objetivo de que la escuela pudiera mitigar las desigualdades de origen igualando así las oportunidades del alumnado de diferente origen social. De la misma manera, y vinculando los procesos educativos a ciclos más largos, se intentaba retrasar los mecanismos de selección, con el objetivo de que sobre todo el alumnado de origen social subalterno pudiera demostrar en ese ciclo sus capacidades o al menos tratar de detectarlas y promoverlas (Fernández Enguita, 1981). Aun así y a pesar de las supuestas bondades igualitarias de estas políticas es relevante mencionar que se comenzaron a evidenciar diferencias de rendimiento vinculadas al origen social, además de que incluso este formato o estructura en los procedimientos evaluadores son una suerte de filtro social en el acceso a la educación postobligatoria para el alumnado con origen social subalterno (Perrenoud, 1996; Perrenoud, 1998). Es aquí en donde las políticas de acceso a la educación a través de fuertes inversiones públicas comenzaron a posibilitar la entrada masiva de alumnado a las aulas, así como la ampliación de la edad obligatoria. Esto refleja, igualmente, un claro proceso de mutación en la escuela (Dubet, F. y Martuccelli, D., 1998; F. Dubet, 2007) de manera especial en la educación secundaria. La población escolar es diversa y desigual y los mecanismos de selección, aún bajo el paraguas de la óptica igualitaria, comienzan a tener lugar en un proceso de legitimación para constatar las diferencias de resultados entre los individuos. Así y tal como comenta Fernández Enguita (1989) en relación a los objetivos de las reformas comprensivas, la escuela se presenta como garante de la igualdad de oportunidades en una sociedad dividida: transformar los conflictos sociales, de clase, de género o étnicos, en una lucha individual de todos contra todos (p. 61).

En la lógica discursiva de las reformas comprensivas la atención a la diversidad era también un elemento fundamental en relación a la legitimación que por parte de los partidos políticos de diferente signo pusieron en marcha en diferentes etapas en Europa y a partir de los años 90 en el caso español con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). En todo caso, ya Cabrera (2007) nos hace ver que a pesar de que efectivamente en la teoría pareciera cumplirse la máxima de dichas reformas sobre la necesidad de que el proceso de escolarización se adaptara a las condiciones sociales que el alumnado tuviera, este ideal chocaba con una visión psicologicista y pedagogicista que dirigía la puesta en marcha de esta Ley. Además cabe destacar que esta visión y siguiendo con Cabrera (2007) era en parte coherente con la propia visión del profesorado en donde olvida los condicionantes sociales y en cambio privilegia la práctica docente a un grupo de individuos aislados donde las diferencias de rendimiento se deben así mismo a factores que no tienen que ver con esos condicionantes sociales y sí con cada una de las actitudes individuales que cada alumno/a tiene (Cabrera, B., Cabrera, L., Pérez, C. y Zamora, B., 2011).

De alguna manera, este último argumento entronca con una visión edulcorada de los objetivos igualitarios pues la visión individualista de determinados actores educativos sobre las trayectorias educativas del alumnado en donde tanto el éxito como el fracaso enlazan de manera coherente con la puesta en marcha de nuevas respuestas educativas que como respuesta alternativa a las comprensivas empezaron a cuajar ya a partir de los 80-90 con Thatcher y Reagan y que en España comenzaron a implementarse a partir de las reformas educativas de finales de los 90 y comienzos de la década del 2000 fundamentalmente (Martínez Celorrio, 2002; Rizvi & Lingard, 2013;

Whitty, Halpin, & Power, 1999).

Sin olvidar que esas reformas comprensivas eran casi una respuesta alternativa a las políticas vinculadas a la teoría del capital humano (Schultz, 1981), un intento, al menos teóricamente, de apostar por la igualdad social y disminuir esos mecanismos de selección que tuvieron lugar a mediados del siglo XX, el cuestionamiento de las primeras a la hora de mejorar los rendimientos académicos sirvieron para que resurgieran políticas educativas fuertemente selectivas. Bajo el paraguas de la visión economicista, los teóricos del capital humano, en su momento, comenzaron a implementar una serie de procedimientos para “calcular los rendimientos de la educación formal” (Fernández Enguita, 1981). En este punto, la adquisición de conocimientos y destrezas tenían un valor económico y por ello se comienza a dar lugar una visión fundamentalmente cuantitativista del éxito y del fracaso escolar que ha llegado hasta nuestros días (Rizvi & Lingard, 2013). Si bien es cierto que esta teoría desde el punto de vista mediático y político parece haber pasado desapercibida, su sustrato entendemos aún convive con las políticas educativas actuales, imbuyendo en el escenario educativo una enseñanza fuertemente fragmentada en relación a los rendimientos y a las clasificaciones escolares.

Por tanto del efecto masificador que tuvieron determinadas políticas, vinculadas a potenciar la igualdad de oportunidades, hemos llegado al desarrollo de procesos de diversificación y ramificación (Dubet, F. y Martuccelli, D., 1998) de los sistemas educativos, fundamentalmente en la educación secundaria. Estos procesos de diversificación y selección según el rendimiento del alumnado han provocado igualmente un claro aumento de la competencia escolar dentro de los centros y llegado el caso entre los centros, así estos autores comentan: La competencia escolar, que estaba relativamente neutralizada por el peso de la selección social anterior a los estudios, se desplaza hacia una competencia interna del sistema escolar en sí mismo (Dubet, F. y Martuccelli, D., 1998).

En este contexto, las políticas educativas de finales del siglo XX e inicios de este siglo hasta la actualidad tienen como eje fundamental políticas centradas en los resultados educativos. Las causas del fracaso escolar se pueden centrar en diferentes factores, pero la meta ideológica en educación, en estos últimos tiempos, tiene que ver con una visión cortoplacista del éxito educativo y de lograr, bajo el paraguas de la calidad y del esfuerzo individual, mejores resultados educativos. No es que esto sea negativo en sí mismo, lo que aquí nos interesa es cómo esa idea madre de la política educativa actual bebe de un discurso con una fuerte lógica y racionalidad economicista como ya se comentaba, en donde las ideas de eficacia y eficiencia (Ball, 1997; Brown & Tannock, 2009; Lawrence Angus, 1993) son fuente discursiva para legitimar el discurso político actual y para el caso que nos ocupa, olvidan o minusvaloran las prácticas educativas en las diversas y desiguales realidades escolares. La diversidad reconocida en este tipo de racionalidades se visibiliza a partir de las diferencias individuales y no así a partir de las desigualdades sociales del alumnado.

Avanzar, por tanto, en esta dualidad política que ha “perseguido” a la educación secundaria es el objetivo de este trabajo.

.....

*** Carmen Nieves Pérez Sánchez**

Universidad de La Laguna - ULL. Tegueste, España

*** Francisco Santana-Armas**

Universidad de La Laguna - ULL. Tegueste, España

Resumen de ponencia

LA POLITICA EDUCATIVA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO HUMANO. ESTUDIO DE CASOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN ESTABLECIMIENTOS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES.

*Daniela Lagos

En la actualidad la sociedad se encuentra inmersa en profundas transformaciones de las relaciones sociales producto de la consolidación de la era de la globalización. Giddens (1994), ha definido la globalización como la “intensificación de las relaciones sociales en todo el mundo, por la que se enlazan lugares lejanos, de tal manera que los acontecimientos locales están configurados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia o viceversa, otorgando posibilidades a la resignificación cultural y de las diferencias, desde el prisma de los derechos humanos; así como oportunidades de desarrollo, ligado al crecimiento y otros factores introducidos recientemente, como el bienestar social.

En su objetivo de aunar distintas economías transnacionales, permite la movilidad y transformación de las sociedades, genera espacios para la integración cultural y las relaciones complejas, las que son reproducidas, entre otros, por los sistemas educativos encargados de la reproducción social y la consolidación de una sociedad global, con base ideológica en el neoliberalismo cuyos enfoques tecnocráticos, y la especialización, son más importantes que los procesos socioculturales (Touraine, 2007).

En este sentido, la educación del siglo XXI se configura en el intento de formar actitudes, valores y conocimientos que permitan construir seres humanos con competencias y capacidades para enfrentar las necesidades de la globalización, escasamente anclado en la necesidad de tomar consciencia de nuestras propias limitaciones (Brunner, 2002). Por ende, la educación es una de las categorías e instituciones más relevantes en cualquier sociedad, sin embargo, se encuentra en un estado crítico (Habermas, 1968). De los problemas que existen, las diferencias y desigualdades entre los establecimientos educacionales se consideran como las más graves. En este contexto, la educación municipal chilena es la que se encuentra en una situación problemática, impartiendo enseñanza circunstancias difíciles y complejas, haciéndose cargo muchas veces de elementos que escapan al rol específico de la institucionalidad educativa.

La política educativa actual chilena no queda exenta de la crisis, se encuentra inmersa en profundas transformaciones para disminuir la brecha de la desigualdad entre establecimientos municipales y privados. La promoción de los derechos humanos es el centro de la reforma educacional y de la actual Ley General de Educación (LGE), en vigencia desde 2015, la que considera la gratuidad, el respeto por la diversidad, la inclusión y la calidad del servicio centrado en el aprendizaje sobre los resultados, con

el fin de comprender a los estudiantes como sujetos íntegros (MINEDUC, 2017), lo que implica un desafío para los establecimientos educacionales.

En este contexto, la Región de Tarapacá (Chile) se ha manifestado un proceso migratorio relevante en los últimos años que ha hecho crecer su población flotante (DEM: 2016), distintas familias han arribado en busca de una mejor calidad de vida. La mayoría de estas “nuevas” personas son de países como Perú, Argentina, Bolivia, Colombia y Ecuador (INE: 2016). En este sentido, respecto a la población residente en la región la población migrante alcanza el 7,4% del total en 2016, (INE, 2016), constituyéndose en una región de amplia diversidad cultural.

En este proceso desafiante de la educación es relevante considerar la diversidad cultural que introduce el crecimiento de la inmigración en el país, haciendo que nuevas familias provenientes de diversos contextos culturales, requieran de cupos y matrícula para sus hijos. Junto a ello, en el marco de los derechos humanos y lo propuesto por el Convenio 169 se incorporan acciones educativas en el sistema escolar que promueven la conservación de la lengua, como el Programa Educativo Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual implementa práctica y saberes de los distintos pueblos originarios, con el fin de preservar la cultura originaria. Además, incluye en la educación, transformaciones cotidianas y estructurales que tienen que ver con la multiplicidad de cosmovisiones, culturas, lenguajes e historias de vida, caracterizando la compleja labor al interior de algunos establecimientos y en sus aulas.

Lo anterior impacta en algunas acciones implementadas en el desarrollo de políticas públicas, en el área de la educación, por lo cual, la modalidad intercultural cobra gran relevancia considerada como una propuesta para re significar las diferencias e interrelacionar las culturas como una oportunidad para el aprendizaje significativo.

Por otra parte, de acuerdo al rol formativo de los establecimientos fue relevante analizar el carácter performativo de la institución, referida al poder del discurso, el comportamiento y las acciones que crean realidades (Butler, 1990), funcionando como un mecanismo implícito de privatización según las necesidades e intereses de la globalización encubierta en la educación pública identificada como una cultura performativa, también reconocida como una tecnología política que forma parte del triunvirato reformista de lo público, acompañando a los mercados educativos y la nueva gestión pública en educación (Ball, 2007).

Adicionalmente, aparece el discurso heteronormativo, asociado a las relaciones de género y la construcción social del mismo, posicionándolos en diferentes roles, con el afán de preservar el orden social establecido en hombres y mujeres. Mediante el currículo oculto es donde principalmente el discurso en cuanto a género, inmigración e indígena tiende a consolidar la comprensión de la diferencia y la diversidad, el valor o la devaluación de la misma. En tanto, la relación que establece el currículo oculto con el explícito son los que finalmente configuran la promoción de una estructura identitaria que terminará por generar expectativas educativas en los estudiantes.

Al respecto, en el marco de la promoción de desarrollo humano, las escuelas deben garantizar las premisas planteadas desde los derechos humanos, las oportunidades que brinda el sistema educativo para definir proyecto de vida de los estudiantes en base a su estructura identitaria. En este sentido, (Bourdieu y Passeron, 1977), (Dubet y Martucelli, 1998), señala que los factores que inciden en la construcción social de las realidades y expectativas de los estudiantes es el desarrollo del currículo explícito (bases curriculares) y el currículo oculto, por tanto, fue fundamental análisis desde

estas dimensiones.

En relación a lo anterior, resultó relevante definir la estructura identitaria se desprende como unidad de análisis las categorías inmigración, indígena y género desde la teoría de la interseccionalidad como diseminación de la diferencia, la que aporta a comprender cómo los establecimientos consideran estas diferencias o diversidades en la gestión escolar y si el sistema educativo aporta al desarrollo humano. Dicho concepto fue promovido por Sen (1980), relacionado con el bienestar a partir del desarrollo de capacidades y funcionamientos mediante la libertad de escoger gracias a la calidad de las herramientas entregadas por el Estado para asegurar la cobertura de necesidades básicas. Denominado por Nussbaum (1993), Max Neef (1993), como “via media”, lo que en términos generales refiere a como los recursos provenientes del Estado se transforman en mediadores o facilitadores de oportunidades, para auto gestionar el proyecto de vida propio, es decir, se oriente al florecimiento humano mediante el bienestar subjetivo.

El trabajo de campo se centró específicamente en Iquique capital de la Región de Tarapacá, en dos escuelas públicas de enseñanza básica y enseñanza media (correspondiente a los 12 años formales de educación escolar en el país) con estudiantes sobre el 20% ascendencia indígena y 30% extranjeros, por lo que la diversidad cultural caracteriza a la realidad escolar, que tuvo como objetivo principal describir cómo los establecimientos educacionales en contextos multiculturales promueven el desarrollo humano desde el currículo explícito y oculto empleados en la jornada escolar, en la ciudad de Iquique, región de Tarapacá.

.....

* Daniela Lagos

Universidad de Tarapacá UTA. Iquique, Chile

Resumen de ponencia

LA RESISTENCIA MAGISTERIAL ANTE LA INDOLENCIA DEL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO

*Carlos Rincón Ramírez

La resistencia magisterial ante la indolencia del discurso de la política educativa en México.

Resumen

En el presente documento, que forma parte de una investigación más amplia sobre políticas públicas y el Movimiento Magisterial (MM) en México, se reflexionan -desde el pensamiento crítico con enfoque de política pública- los elementos más significativos que sustentan la política pública y la racionalidad en que se fundamenta la Reforma Educativa (RE) aplicada a partir de 2013. Se aborda el trayecto de las confrontaciones entre el discurso institucional del gobierno en materia educativa y las prácticas políticas de las y los maestros en su pretensión por evitar su puesta en práctica en las aulas. Se parte de una pregunta problematizadora que involucra a los dos principales actores, el gobierno (a través de la Secretaría de Educación Pública) y los maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que pertenecen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE): ¿Qué pretende la Reforma Educativa que es mucha la insistencia del gobierno para imponerla sin establecer el diálogo con los educadores y porqué la resistencia del magisterio para aceptarla y llevarla a las aulas?

Se analiza el tema de las políticas educativas y la oposición y resistencia de los trabajadores de la educación a su aplicación, y se reflexiona uno de los temas nodales y más polémicos de las políticas públicas del México contemporáneo: la Reforma Educativa. Diseñada en el contexto de las reformas estructurales que el gobierno mexicano aplicó en el contexto de las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que en teoría, tiene como objetivo transformar el sistema educativo; pero que en la práctica, es un instrumento de control político de los trabajadores de la educación que atenta los derechos sindicales y laborales. La propuesta de reforma se sustenta en criterios estandarizados y homogéneos para la evaluación del ingreso, permanencia promoción y reconocimiento del trabajo docente, mediante la aprobación de la Ley del Servicio Profesional Docente. Propuesta que fue rechazada por amplios sectores magisteriales que vieron afectados las conquistas laborales y el peligro de la pulverizar al sindicato de maestros; además, con su aplicación se afectaba el carácter público de la educación básica. La resistencia magisterial no se hizo esperar ante el inminente riesgo que los impactos negativos que tendría en los trabajadores, lo que influyó para que importantes sectores de educadores de Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Michoacán se movilaron para detener la aplicación de las políticas públicas.

Del discurso institucional a la resistencia magisterial

Con el grito de protesta y la capacidad de resistencia, miles de trabajadores de la educación se han movilizado en diferentes partes de México en contra de la Reforma Educativa (RE) aprobada por el gobierno federal en diciembre del 2013 y ejecutada a partir del 2014. Las movilizaciones magisteriales son una muestra de la práctica política sindical de las maestras y los maestros de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Michoacán y la Ciudad de México. Estas movilizaciones no son novedosas, ni recientes, forman parte del escenario político de las sociedades más pobres, marginadas y excluidas del México contemporáneo, del México de la modernización y del desarrollismo; pero también del México de la aplicación de las políticas neoliberales del capitalismo más atroz y deshumanizado, del México de la entrega de la soberanía y riquezas nacionales a los grandes capitales de los consorcios transnacionales.

Desde el sureste mexicano en el año de 1979, los trabajadores de la educación dieron nacimiento al Movimiento Magisterial Chiapaneco (MMCH), se organizaron y enfrentaron de manera decisiva las estructuras institucionales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al verticalismo autoritario del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); y crearon en 1981 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Durante este tiempo las expresiones colectivas de los sujetos educativos se han expresado de diversas maneras: en las reuniones en los centros de trabajo, los bloqueos de carreteras, tomas de edificios públicos, marchas multitudinarias y concentración permanente en la capital chiapaneca y la Ciudad de México.

Su historia presente aún está en proceso de construcción, por eso su complejidad para conocerla, interpretarla y explicarla; lo que requiere atención reflexiva desde la racionalidad del pensamiento crítico. Por eso la urgencia analítica de abordar su realidad con un enfoque metodológico (Zemelman, 2003).

Preguntas problematizadoras; ¿Quiénes son los maestros democráticos de la Sección 7 del SNTE que militan en la CNTE? ¿Son sujetos sociales con potencia histórica? ¿Cuáles fueron las razones que indujeron a los educadores construir un proceso de lucha que después de 36 años se mantiene vigente, y que hoy más que en otros momentos de su historia, cuenta con un sólido apoyo solidario de padres de familia, organizaciones sociales y de la sociedad civil? ¿Qué hicieron durante este tiempo para resistir los embates de siete períodos de gobierno nacional? ¿Por qué el gobierno no ha sido capaz de desestructurarlos, aun cuando ha puesto en práctica diversas acciones represivas que oscilan entre la represión policiaca a las movilizaciones y manifestaciones, hasta el asesinato de dirigentes magisteriales, incluyendo la suspensión de salarios, el despido de los trabajadores educativos, el encarcelamiento de maestros y la cooptación por diversas vías a determinados dirigentes sindicales? ¿Cuáles han sido los aciertos y fracasos tanto del gobierno como del Movimiento Magisterial?

La incertidumbre de las preguntas conllevan a discusiones epistémicas que nos permitan construir el conocimiento del Movimiento Magisterial (MM) junto con los sujetos y desde las exigencias de constitución social de ellos mismos (Zemelman, 2003).

He aquí la importancia de abordar el análisis del comportamiento colectivo de los educadores como trabajadores de la educación, desde cuatro categorías metodológicas fundamentales para comprender con objetividad los datos cualitativos

y cuantitativos de la realidad magisterial. 1) El tiempo/historia, permite entender los diferentes períodos de la lucha magisterial, así como las coincidencias, contradicciones y diferencias que puedan concurrir; 2) El espacio/contexto/territorio, nos ayuda a identificar las condiciones geopolíticas donde se desarrollan las estrategias, acciones y tácticas de la lucha magisterial y su confrontación con el gobierno; 3) La coyuntura/circunstancia, presenta los elementos más significativos que se expresan con toda su intensidad en las diferentes acciones de los sujetos colectivos, y 4) La totalidad/estructura, integra cada uno de los elementos que subyacen en el objeto de estudio, en este caso la lucha magisterial en contra de la Reforma Educativa. No se proponen estas cuatro categorías para usarlas esquemáticamente como una reproducción lineal metodológico del pensamiento tradicional académico; sino como posibilidades dinámicas del pensamiento crítico para recuperar los hechos sociales del colectivo magisterial que se presentan como opciones alternativas al discurso institucionalizado del poder gubernamental.

Un primer acercamiento teórico sobre los sujetos que constituyen el MM en México es entender las características que permiten identificarlo como sujeto social que tiene una militancia y activismo sindical. El primer elemento de reflexión es que el MM es una organización colectiva de los trabajadores de la educación que están adscritos a las estructuras administrativas del gobierno mexicano que dependen laboralmente de la Secretaría de Educación Pública y de las Secretarías de Educación de las entidades federativas. Se encuentran organizados en uno de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1988), el SNTE, Por tanto no forma parte de la clase obrera ni de las fuerzas productivas de la economía. Su condición de trabajadores asalariados de la burocracia gubernamental, no los ubica en alguna de las dos clases sociales antagónicas históricamente, la burguesía y el proletariado. Son sectores sociales que pertenecen a la clase media baja que no reivindican la emancipación social de los sectores marginados.

Estos sujetos colectivos se reconocen a sí mismos, con una posición política sin identidad con partido político alguno. En la organización colectiva del MM y la CNTE niegan cualquier vínculo con los partidos políticos; pero en lo individual sus militantes están involucrados con diferentes partidos políticos, sean de izquierda, centro o derecha. Aun cuando en las prácticas y acciones colectivas no involucran a los partidos políticos en las diferentes acciones y estrategias de lucha magisterial; en lo personal cada trabajador de la educación tiene la capacidad de decisión para identificarse con alguno de los partidos políticos y militar activamente en los procesos electorales, siempre y cuando no relacione una práctica con otra, ni utilice su presencia en el MM para beneficios del partido.

El partido político como estructura organizativa que puede orientar y dirigir movilizaciones sociales, no tiene presencia en el proceso de la organización, construcción de estrategias y tácticas de lucha, diseño de las demandas y definición de las etapas de las movilizaciones magisteriales. Esta ausencia del partido político tiene una racionalidad fundamental. El MM nunca se ha planteado participar en los procesos electorales, ni conquistar los espacios administrativos del gobierno, ni mucho menos el poder gubernamental. Ello explica la razón del por qué en sus estrategias de alianzas no se contempla al partido político como una opción más.

.....

* Carlos Rincón Ramírez

Universidad Autónoma de Chiapas, México UNACH. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, México

Resumen de ponencia

LA “GRAN HUELGA 2017” EN LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO: VIVENCIAS Y REFLEXIONES

*Kiria Hurtado González

*Lirca Feliciano Centeno

*Zoila Alvarez Aponte

El 5 de abril de 2017 se celebró en Puerto Rico, por segunda vez en la historia de la Isla, una Asamblea Estudiantil Nacional. Este pleno histórico contó con la participación de más de 10,000 estudiantes (aproximadamente un 20% de la población estudiantil del sistema público de educación superior del país) de las trece unidades de educación superior pública de Puerto Rico -los once recintos de la Universidad de Puerto Rico (UPR), la Escuela de Artes Plásticas y Diseño, el Conservatorio de Música y la escuela superior (bachillerato) de la UPR.

Allí se presentó y se aprobó una MOCIÓN DE HUELGA SISTÉMICA atada a una serie de reclamos estudiantiles. En ese momento comenzó lo que se conoció por muchos como la “Gran Huelga 2017”. En su etapa de mayor participación y movilización, contó con la paralización de todos los recintos de la UPR y la escuela superior de la universidad.

Nuestra ponencia constituye un ensayo reflexivo sobre las vivencias como estudiantes participantes y líderes en la Gran Huelga 2017. Este trabajo utiliza métodos mixtos: análisis cualitativo (etnografía, entrevistas, documentos); y cuantitativo (datos sobre el presupuesto, recortes, entre otros). Analiza la situación en la Universidad de Puerto Rico desde la perspectiva estudiantil y los efectos que tuvo la Gran Huelga 2017 sobre la misma, tanto como sobre nosotrxs como participantes.

El trabajo presenta una reflexión de procesos de movilización, organización y lucha en el ámbito estudiantil, contextualizado en un análisis de la crisis económica y fiscal de Puerto Rico. Considera algunas de las repercusiones e interconexiones de la Gran Huelga 2017 con el ámbito gubernamental, social, educativo, político, comunicacional, cultural, entre otros. Relata las experiencias e incidencia de los proyectos de vinculación entre recintos, comunidades, sindicatos y/o movimientos sociales. Por último, reflexiona sobre los desafíos estratégicos para el pensamiento crítico y para el desarrollo científico contemporáneo.

Se presenta con el objetivo de generar análisis sobre proyectos y acciones que buscan ampliar y democratizar el acceso a la educación y al conocimiento producido por las universidades públicas como un derecho al conocimiento como bien común.

Constituye un gesto Gran Caribeño para promover el intercambio de reflexiones y estrategias futuras con los movimientos estudiantiles de la región y del mundo; con el interés de incidir en movilizaciones más efectivas en torno al derecho a la educación.

MARCO HISTÓRICO

La Universidad de Puerto Rico como ente público es parte de un proyecto social gestado para promover el acceso a la educación para todxs. Como institución, se debe al pueblo puertorriqueño y debe constituirse como su mayor y más accesible centro de creación e innovación. Sin embargo, el proyecto neoliberal en la Isla ha atacado de manera directa a la Universidad de Puerto Rico y esta huelga estudiantil respondió a esos ataques.

La Gran Huelga 2017 se puede considerar como la continuidad o el fruto de la lucha estudiantil. Entre sus antecedentes importantes se destaca la lucha estudiantil del 2015. Ese año surgieron varios movimientos estudiantiles (ej. Movimiento 7 de Mayo en el recinto de Mayagüez de la UPR) como respuesta a los atropellos del gobierno contra la UPR y el pueblo de Puerto Rico; y a los casos de corrupción en la universidad - todos atados al carácter bipartidista del gobierno en Puerto Rico y la politización de la única universidad pública del país. Además, las luchas estudiantiles responden a, y a su vez se contextualizan, en las protestas y paralizaciones en todo el país - lideradas en gran parte por estudiantes - en repudio a la imposición de una Junta de Control Fiscal Colonial en el 2016. Ésta fue impuesta por el gobierno de los Estados Unidos para forzar el pago de la deuda pública de Puerto Rico que asciende a los \$72 millones (USD).

“Meses antes de que Donald Trump fuera electo presidente, en junio de 2016, el Congreso de los EEUU promulgó la Ley de Supervisión, Manejo y Estabilidad Económica de Puerto Rico (PROMESA, P.L. 114-187), la cual estableció un proceso para reestructurar la deuda pública del gobierno de la Isla; y estableció una junta federal de control fiscal que "supervisará" el país hasta que su "crisis fiscal se estabilice", léase, hasta que los fondos buitres logren cobrar su deuda. PROMESA y la Junta de Supervisión Fiscal destacan el colapso del modelo colonial de desarrollo. Los miembros de la Junta fueron nombrados por Barack Obama y su poder está por encima del de la legislatura y el gobernador de Puerto Rico.” (Aponte García, 2017). Para asegurar el pago de la deuda pública de \$72 mil millones (USD), la Junta ordenó recortes al presupuesto de varias entidades públicas en Puerto Rico. Entre estas, la UPR debía cumplir con un recorte de \$500 millones (USD), y desarrollar un plan fiscal cuyas exigencias ponen en riesgo la operación de la universidad.

LOS RECLAMOS ESTUDIANTILES

Los reclamos estudiantiles, resumidos en torno a cinco puntos, se constituyeron como pilares para el trabajo político de los recintos: (1) el desarrollo urgente de un plan de reforma universitaria proveniente de todos los sectores universitarios; (2) restitución de la Comisión Ciudadana por la Auditoría de la Deuda, el comienzo de la auditoría de la deuda y moratoria de la deuda durante el proceso; (3) no contemplar aumento en matrícula ni eliminación de exenciones; (4) no contemplar ningún recorte al presupuesto de la UPR; (5) no penalización a estudiantes participantes del proceso huelguista.

LOGROS, RETOS Y REFLEXIONES

La gran huelga 2017 se caracterizó por varios elementos, entre ellos su liderazgo mayormente femenino. Contrario a otros espacios de lucha, las compañeras tuvieron un rol protagónico y se adelantó la discusión sobre las relaciones de poder, machismo y agresiones.

Otro factor que caracterizó nuestra huelga fue el reclamo de hacer una auditoría ciudadana a la deuda pública. Este reclamo alcanzó más allá de los asuntos que competen únicamente a la universidad, sino que fue un reclamo de país que logró poner la palabra "auditoría" en la boca de todos los puertorriqueños y que abrió el espacio al cuestionamiento sobre la legitimidad de la deuda. Nuestra huelga fue un gran factor en que las manifestaciones nacionales del primero de mayo (día de los trabajadorxs) fueran exitosas en términos de la gran participación y de la conciencia de temas que cobraron auge a nivel nacional.

Los estudiantes también enfrentamos muchos retos, entre ellos el atropello por parte de la administración universitaria y la policía de Puerto Rico. Por otra parte, afrontamos los desafíos que presenta la convivencia y la toma de decisiones en un proceso de lucha tan amplio como lo fue la paralización de once recintos ubicados alrededor de la isla.

El proceso huelguista lanzó a miles de estudiantes a involucrarse en la toma de decisiones en su recinto. Las aportaciones de cada estudiante usualmente relacionadas a campos de pericia personales, estudiando documentos, leyes, reglamentos, las noticias en televisión, prensa escrita y desde nuestro conocimiento particular todos aportando al análisis de la situación por la que se estaba transcurriendo. La educación a través del proceso y la organización de un Comité Negociador Nacional con participación de todas las unidades, llevó a lo que tal vez fue el mayor logro de la huelga. Los estudiantes fuimos el primer sector en todo Puerto Rico en lograr una reunión con la Junta de Control Fiscal impuesta por el gobierno de los EE.UU.

La huelga terminó a principios de junio de 2017 con varios logros alcanzados. Logramos evitar durante al menos un año el aumento a la matrícula o la eliminación de exenciones, se comenzó a trabajar desde la base multisectorial una reforma universitaria, y se constituyó el Frente Ciudadano por la Auditoría de la Deuda que cuenta con alguna participación universitaria.

A pesar de todo el esfuerzo estudiantil durante el año pasado, este año escolar comenzó con un aumento de 200% al costo por crédito en la universidad, la imposición de nuevas cuotas y lo que la administración llama "ajustes" a las exenciones, que realmente es un recorte de 50% a las mismas.

Los estudiantes puertorriqueños nos encontramos en un momento muy difícil en la historia de la región, obligados a pagar una deuda impagable e ilegítima de alrededor de \$73 mil millones. A la vez que hacemos malabares para estudiar; el gobierno lo que nos ofrece como carrera es someternos a la privatización y aumento en el costo de los servicios básicos, eliminación de derechos a los trabajadores en todos los sectores, pésimas condiciones de trabajo y vivir a la merced de las medidas de austeridad por el

resto de nuestras vidas como residentes del “paraíso tropical”.

Referencia

Aponte García, Maribel. 2017. Puerto Rico: Los fondos buitres en un contexto colonial. Boletín Nuestra América XXI #5. Desafíos y Alternativas. Grupo de Trabajo CLACSO Crisis y Economía Mundial. Marzo, pp. 6-7.

.....

* Kiria Hurtado González

Universidad de Puerto Rico, Recinto Universitario de Mayagüez - UPRM. Mayagüez, Puerto Rico

* Lirca Feliciano Centeno

Universidad de Puerto Rico, Recinto Universitario de Mayagüez - UPRM. Cayey, Puerto Rico

* Zoila Alvarez Aponte

Universidad de Puerto Rico, Recinto Universitario de Mayagüez - UPRM. Cayey, Puerto Rico

Resumen de ponencia

LAS POSIBILIDADES DE PROFESIONALIZACIÓN Y PROYECCIÓN DE LA PRÁCTICA DE ALGUNAS(OS) EDUCADORAS(ES) POPULARES EN SANTIAGO DE CHILE

*Giovanni Mancini Salinas

La presente investigación se centra en indagar sobre la experiencia de algunas(os) educadoras(es) populares que integran organizaciones de Educación Popular vigentes en Santiago (Chile), con el objetivo de explicar el proceso, mediante el cual, un colectivo logra construir una práctica que apunta a profesionalizar su práctica educativa y organizativa, basado en una contextualización y actualización de la propuesta de Paulo Freire.

Este proceso de investigación consiste en explorar y explicar sobre las dinámicas, prácticas, subjetividades e imaginarios de algunas personas que efectúan, de manera institucionalizada o no, Educación Popular en Santiago de Chile, específicamente en relación a las opciones reales o irreales de proyectarse como trabajadores de la educación popular sin perder su esencia, integrándose a los aportes de distintos autores que han investigado e indagado sobre la problemática, la cual se genera al momento de disputarle a la educación formal-institucionalizada el monopolio de la enseñanza-aprendizaje, por una educación de carácter crítica y propositiva, que supere su carácter de voluntarismo, para convertirse en una posibilidad concreta y real que se proyecte en el tiempo, para, de esta manera, producir transformaciones profundas y estructurales.

Esto implica repensar, reflexionar, problematizar, proponer y construir tácticas, estrategias y metodologías, para lograr convertirse en una alternativa real a la educación formal o bancaria, lo que conlleva organizarse, a través de un proyecto de Educación Popular, que incluya un currículo crítico, educadores populares remunerados y procesos educativos que abarquen gran parte de los ciclos de la vida del ser humano. La idea central es indagar respecto a la existencia empírica de educadores que generen prácticas de Educación Popular en Santiago (Chile), que se encuentren plenamente vigentes en nuestros días, reflexionando, repensando y buscando cómo encontrar los caminos para darle mayor continuidad a sus praxis, para decidir, mediante un proyecto de Educación Popular de largo plazo (coherente con la pedagogía de Freire), dedicarse a tiempo completo y poder vivir haciendo Educación Popular de manera sustentable y sostenible, al entender que lo más complejo es encontrar una forma de financiamiento y la concretización de un proyecto educativo, que pueda entregar los recursos necesarios para superar el voluntarismo y construir procesos de autoformación que permitan profesionalizar a las(os) educadoras(es) populares. Los caminos que se vislumbran, son: por un lado, los recursos entregados por organizaciones no gubernamentales o instituciones públicas, tanto nacionales como internacionales, que tienen el interés directa o indirectamente de realizar proyectos sociales-educativos. Y, por otro lado, está la opción del autofinanciamiento,

que permite tener mayor autonomía, libertad y consecuencia con el método freiriano a las organizaciones que realizan Educación Popular.

Esta investigación utiliza una metodología de carácter cualitativo, mediante un Estudio de Casos que busca que las problemáticas emanen desde los mismos sujetos que la vivencian en sus territorios; a través de revisión de documentos, entrevistas, observaciones participativas y grupo focal, es decir, desde las(os) educadoras(es) populares en su contexto, para luego pasar a un proceso de indagación y análisis que permita ayudar a encontrar los caminos para comenzar a solucionarlas.

La importancia o trascendencia de esta investigación se da en dos niveles: uno psicosocial, en el que se pretende la elevación del nivel de conciencia crítica y social de las(os) educadoras(es), es decir, se busca que estas(os) puedan problematizar y visualizar nuevos procesos que permitan la transformación de sus prácticas dentro de cada organización. El otro nivel es cognitivo, en relación a generar una sistematización de las prácticas y del proceso investigativo, y también aportar a la re-significación y re-creación de categorías de la Educación Popular.

.....

*** Giovanni Mancini Salinas**

Universidad de Buenos Aires UBA. Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN LAS ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. LAS CONCEPCIONES DE LAS/OS ORIENTADORAS/ES ESCOLARES COMO FACILITADORAS U OBSTACULIZADORAS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

*Israel Silveira

Las políticas de descentralización del sistema educativo argentino durante los años 1990, referidas al primado de una concepción subsidiarista del papel del estado en materia de políticas sociales en general y en educación en particular (Paviglianiti, 1993), tuvieron como consecuencia la crisis y la deslegitimación del mandato fundacional de la escuela. Ese mandato que se expresaba en la función de “normalización” y “homogeneización” por medio de la escolarización, implicaba la negación y hasta la persecución activa, de las diferencias de origen de alumnos y docentes para imponerles un imaginario “civilizado” (Pineau, 2008). Pero el discurso oficial de la época, basado en una lógica pedagógica democrático-participativa por la que la transferencia de las decisiones y la asignación de recursos a los administradores escolares, a los docentes, a los padres y a otros actores de la comunidad educativa local, redundaría en una mejora de la calidad, pronto se mostró insuficiente para justificar el corolario de un proceso fundado en una lógica economicista de optimización del gasto público, y tecnocrática, dirigida a mejorar la relación entre gasto y rendimiento (Candia, 2004).

En la práctica, los dispositivos escolares fundados en la idea de igualdad como homogeneidad y en el concebir las diferencias como desigualdades, lejos de ser interpelados, deconstruidos, transformados, se afirmaron fuertemente ligados a la tradición positivista y experimental de la pedagogía de principios del siglo XX, los gabinetes fueron al principio espacios de experimentación dentro de los centros educativos. En Argentina, a partir de la creación de la carrera de Psicología, en la recién fundada Universidad del Salvador, surgió la inquietud de crear una rama, lo que en principio fue concebido como una rama de esta disciplina, dedicada explícitamente al perfeccionamiento docente y al ámbito educativo. De ahí nació la Psicopedagogía como carrera universitaria de tres años, en 1956. Desde 1960 se cursó la carrera en 5 años, como lo requerían entonces las carreras llamadas “mayores”. La misma ofrecía tres títulos: el de Psicopedagogo (3 años), el de Licenciado en Psicopedagogía si se elaboraba tesis de licenciatura, y el de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Psicopedagogía cursando las materias didácticas y con observación y práctica de la enseñanza (Müller, 2000). Con el surgimiento de los Profesorados en Psicopedagogía como parte de una política de estado, surgen los denominados “gabinetes psicopedagógicos escolares”, con el objetivo de brindar atención a los niños que tenían problemas para lograr los objetivos curriculares, o que

no los lograban por motivos de índole diversa.

En nuestro país la Psicopedagogía fue concebida tempranamente como un dispositivo de trabajo que se orienta fundamental y casi exclusivamente, a realizar diagnósticos y tratamientos de dificultades de aprendizajes fundamentalmente en el ámbito escolar. Esto podría ser atribuido a que en la formación del psicopedagogo se privilegió el enfoque clínico heredado de la Psicología, el cual supone la atención primaria a los sujetos que padecen de alguna patología del aprendizaje. Esta concepción se mantiene en gran medida vigente en la actualidad y es la que tiene como correlato una modalidad de intervención que se conoce como gabinete psicopedagógico:

El docente detecta en el aula alguna dificultad o trastorno de aprendizaje en alguno de los niños o jóvenes. Puede tratarse de un trastorno global, como bajo rendimiento general o trastornos específicos relativos a un área (la lectura, la escritura, el cálculo, por ejemplo). Podría tratarse de dificultades para permanecer en el aula conforme con las pautas de convivencia establecidas que estarían asociadas a una condición médica o a condiciones de maltrato, falta de límites en el hogar, descomposición familiar, abandono, etc.

Frente a estas situaciones el docente podría citar a los padres y sugerir una consulta psicopedagógica. Si la escuela cuenta con un gabinete los niños son derivados a él. Básicamente, la intervención de los profesionales se resume en la realización de un diagnóstico de la dificultad de aprendizaje, vale decir que se interviene cuando la aparición del síntoma hace suponer que dicho trastorno ya se ha instalado. Se saca al niño del aula y se lo aísla en el gabinete según un encuadre de trabajo individual que no tiene en cuenta otros factores intervinientes, como la adecuación de la propuesta didáctica, los emergentes grupales, los vínculos interpersonales, las condiciones institucionales.

En el marco de la investigación acerca de las concepciones de los orientadores escolares sobre el Interés Superior del Niño, hemos podido corroborar la vigencia y la persistencia de este modelo, a través de los dichos de los orientadores respecto de las demandas que implícita o explícitamente reciben de parte de docentes, directivos y padres. Demandas que ciñen su intervención a realizar tratamientos individuales para un pequeño grupo de la población escolar sin interpelar, modificar, o transformar el quehacer educativo, sino sólo rectificar la actuación de los alumnos y reforzar la postura adoptada por el docente, en línea con la tradición homogeneizadora y normalizadora de la escuela, a la que ya hemos aludido.

Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) surgen a instancias de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206/06 y las leyes provinciales que regulan el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en sus territorios, conforme a los principios establecidos en la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, en cada Constitución Provincial y en la mencionada Ley de Educación Nacional (LEN).

Justamente la LEN, en su artículo 32, inciso h, establece: La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes.

La ley 13688 de la Provincia de Buenos Aires, avanza en ese sentido y en su artículo 40 reza que “la Dirección General de Cultura y Educación, en el marco de las leyes

nacional 26.061 y provincial 13.298, establece los procedimientos y recursos correspondientes para asegurar el derecho a la educación y la integración escolar, favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes e identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención transdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión en el Nivel Inicial desde el mismo momento del nacimiento”. Con ese propósito, se impone disponer las medidas necesarias para garantizar, entre otras cosas: “el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los docentes de la escuela común y equipos de orientación escolar”.

En la Provincia de Buenos Aires, los EOE funcionan en la órbita de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Una modalidad que cuenta entre sus objetivos el “conformar Equipos de Orientación Escolar en todos los establecimientos educativos a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial”. La disposición 76/08 de esta Dirección establece que “es responsabilidad de los Equipos de Orientación Escolar de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje “. Destacamos aquí dos aspectos que son fundamentales en el propósito de diferenciar a los EOE de los gabinetes psicopedagógicos. En primer lugar el principio de corresponsabilidad que se opone a la lógica de la derivación, propia del modelo médico asistencial. En segundo lugar, el horizonte que debería asumir toda intervención y que supone construir una mirada educativa desde una perspectiva institucional y política: la inclusión educativa y social. En tal sentido, nuestro estudio nos permitió advertir la tensión que en cada miembro del equipo se expresa en tratar de conciliar dos demandas contrapuestas: la de responder linealmente al pedido de individualizar los problemas en los sujetos, o la de abordar esos problemas desde lo institucional-organizacional. En un caso, la intervención tiende a la exclusión o estigmatización de los mismos estudiantes por los que se solicita la intervención de los equipos de orientación; en el otro, se genera un dispositivo capaz de reunir el trabajo y la palabra colectiva interrogando las diferentes modalidades individuales de análisis y resolución o aproximación de respuestas a los problemas (Fernández Tobal y Greco, 2015). El análisis de las concepciones desde la perspectiva de la psicología cognitiva, nos permite aproximarnos, desde un contexto de evaluación de la política educativa crítico para su efectivización, el contexto de la práctica, a un nivel en el concurren con éste el contexto macro de influencia social, cultural y política, y el contexto de producción textual en el que las políticas se convierten en legislaciones, regulación, dirección y control, de los sistemas escolares (Bowe y Ball, 1992).

.....

*** Israel Silveira**

Instituto de Formación Docente y Técnica N° 15 ISFDyT 15. Campana, Argentina

Resumen de ponencia

LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN AMERICA LATINA: EL CASO DE MÉXICO Y BOLIVIA

*José Manuel Juárez Núñez

*Sonia Comboni Salinas

La última década se ha caracterizado por el resurgimiento del interés por el problema del cambio educativo: Se considera la reforma de la escuela como un mecanismo para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional. El ímpetu para el cambio proviene principalmente de los informes del estado de la educación en los diferentes países, (no sólo de América Latina sino de, prácticamente, todo el mundo) relacionados con los niveles de desarrollo socioeconómico y de bienestar social, los cuales forman parte de lo que en la actualidad se llama indicadores para el Desarrollo Humano. Estos informes han sido organizados por las grandes agencias internacionales como el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y UNESCO quienes conjuntamente con los diferentes gobiernos, se han centrado en la calidad de la enseñanza, el curriculum escolar y los resultados de los alumnos.

Como parte de esta preocupación vemos que las nuevas legislaciones educativas han incrementado el control directo del Estado sobre las normas y los contenidos de la instrucción de la escuela pública y de la formación del profesorado. La infraestructura profesional ha apoyado nuevos programas y normas como procedimientos para modificar la práctica laboral, aumentar la remuneración de los profesores y mejorar la calidad de la enseñanza. En la bibliografía, ocupa un papel fundamental la petición de más investigación educativa y mayor profesionalismo de los docentes.

Por otro lado, es importante tomar en cuenta que las reformas educativas también están relacionadas con las pautas de regulación social de la escolarización. La escolarización de masas constituyó una reforma fundamental de la modernidad. La masificación se dio cuando los Estados modernos asumieron las tareas de socialización a través de la educación en respuesta a las rupturas habidas en las pautas de producción y reproducción (Lundgren, 1983) en los procesos sociales.

Para analizar las reformas, es necesario contemplar en el estudio del cambio, las reglas y normas que subyacen al saber de la escolarización y cómo se produce y se hace aceptable ese saber en cuanto prácticas sociales y dentro de ámbitos institucionales.

En este contexto, es menester hacer notar que ninguna de las reformas educativas en América Latina, delimita lo que debe considerarse como "cambio". El criterio suele ser de tipo administrativo: ¿existen atributos o destrezas que desarrollar para hacer que la enseñanza y el aprendizaje sean más efectivos?, ¿la gente está más o menos satisfecha por la introducción de alguna innovación?, ¿Cómo puede encontrar el investigador mejores formas para que los agentes educativos acepten y se comprometan con el cambio?. Se considera que el cambio es intrínseco al movimiento o actividad, pero se presta poca atención al cambio mismo.

Esta ponencia es parte de una investigación en curso sobre las Políticas Educativas vistas desde la construcción de la equidad y la inclusión en países altamente heterogéneos como Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y Perú. En este trabajo se analizarán específicamente las Reformas Educativas llevadas a cabo en México y Bolivia a la luz de las bases expresadas en ambas Constituciones y marcos jurídicos correspondientes, así como las directrices principales de sus políticas fundamentales hacia los pueblos indígenas y poblaciones vulnerables. Delineándose en ello las “Políticas para el planteamiento de la calidad Educativa” en el caso de México y la formulación de la “Ley Avelino Siñani y Abelardo Pèrez” y sus Decretos Reglamentarios en el caso de Bolivia. Luego analizaremos el estado de las reformas educativas en México y Bolivia a través de dos puntos fundamentales, los planteamientos fundamentales de sus respectivos marcos jurídicos expresados en las Leyes para la educación y los marcos curriculares, para luego hacer un balance de sus logros y problemas.

México y Bolivia constituyen casos interesantes, para el análisis de sus Reformas Educativas, porque, si bien tienen ciertos elementos comunes, sobre todo, en lo que se refiere a su gran diversidad, sin embargo, las formas en las que asumen e implementan las políticas y acuerdos internacionales que rigen los sistemas educativos en la actualidad son en muchos aspectos muy diferentes. Es claro, que las visiones e interpretaciones de estas mismas políticas están permeadas por las historias y trayectorias específicas del sistema educativo, por el sentido de su organización social y por la direccionalidad que le otorgan al mosaico de su composición socioeconómica y cultural heterogénea, que en muchos sentidos implica el destino de su construcción nacional.

Breves antecedentes históricos de los sistemas educativos en México y Bolivia.

Una vez declarada la independencia nacional, muchos países latinoamericanos se vieron en la necesidad de hacer de sus mosaicos étnicos y culturales una nación, en ese sentido, el Estado mexicano ha utilizado de manera sobresaliente la educación pública para tal efecto desde los albores de su vida independiente. La promulgación del libro de texto gratuito y obligatorio en 1959, como culminación de dicho proceso, permitió la generalización de una sola visión del conocimiento; de la historia, de las ciencias y de las matemáticas, teniendo como objetivo la asimilación e incorporación de las diferentes culturas, grupos étnicos, sociales y regionales a una única forma de organización sociopolítica y cultural, la de la nación mexicana, caracterizada por su mestizaje. De manera paulatina y sistemática, el sistema educativo ha subsumido a través de una aparente homogeneización las diferencias culturales, regionales, raciales, de género y otras. Confinando al silencio las formas de expresión locales y por lo tanto, generando procesos de profundización de las desigualdades sociales y económicas.

De las múltiples reformas educativas que ha emprendido México, nos gustaría profundizar en una de las Reformas Estructurales de este sexenio, la expresada en La Reforma a la Ley General de Educación, aprobada en 2012 - 2013, la cual tuvo un carácter más bien burocrático y de ordenamiento político del Sistema Educativo, así como la Evaluación como su marco regulatorio. Su carácter contradictorio y altamente impugnado por sectores del magisterio, de padres de familia, y de algunos analistas, la convierten en una Reforma poco legitimada y menos arraigada en los sectores populares, por lo que nos podemos preguntar, ¿qué elementos de la misma son los

más cuestionados?, ¿cuáles son los fundamentos ideológico-políticos de la misma?. En el caso de Bolivia los planteamientos son muy distintos, en tanto la Ley de Educación Avelino Siñani, surge de la Nueva Constitución Política del país en el cual éste se refundó sobre sus bases multiculturales y plurilingües. En otras palabras La Nueva Constitución ha posibilitado la reconstrucción del Estado Boliviano bajo la denominación de República Plurinacional de Bolivia, reconociendo a sus poblaciones originarias, a los diferentes grupos sociales que componen la población boliviana. Bolivia sigue siendo una, pero reconociendo multitud de naciones dentro de sus confines: la unidad en la diversidad y en la multiplicidad.

Si bien el sistema educativo en Bolivia, fue uno de las más grandes preocupaciones de sus primeros gobernantes libertarios, sin embargo, prácticamente durante los primeros 130 años de independencia siguió las mismas formas organizativas, al igual que el sistema social y económico, discriminativo y excluyente de los pobladores indígenas del país, que en ese entonces conformaban más del 80 % de su población. Como desde la época de la colonización, se llevaron a cabo algunas experiencias aisladas de educación indígena impulsadas por el clero, en ciertas de ellas, se recuperaron diversos aspectos de la educación del ayllu ligada al trabajo. Por otro lado, de la misma manera que la organización indígena Colla o Incaica prevaleció a lo largo de la colonia, también se mantuvieron las tradiciones educativas extraescolares de la antigüedad. Es en este sentido que se construye una Reforma Educativa estructural en la cual se define al Sistema Educativo Nacional como Plurilingüe y descolonizador, incorporando las lenguas indígenas en todo el sistema educativo, sea público o privado, en una política de mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias, pero también la inclusión de una práctica pedagógica basada en los saberes y conocimientos ancestrales como universales. Este modelo que recupera elementos de la Reforma Educativa de 1993 así como se incorpora en el espíritu de la nueva Constitución Boliviana, se dice descolonizadora y originaria, por lo que en el estudio trataremos de recuperar los elementos fundamentales de sus planteamientos políticos como de sus bases curriculares.

.....

*** José Manuel Juárez Núñez**

Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco - UAM-X. CIUDAD DE MEXICO, México

*** Sonia Comboni Salinas**

Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco - UAM-X. CIUDAD DE MEXICO, México

Resumen de ponencia

LOS DISCURSOS HEGEMÓNICOS SOBRE EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LAS PERCEPCIONES DE JÓVENES ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

*Carmen Nieves Pérez Sánchez

*Francisco Santana Armas

A pesar de los procesos de desafección estudiantil, de los desajustes entre educación y empleo, de los cuestionamientos y quejas desde diferentes esferas sobre el papel de la educación, encontramos que el alumnado de secundaria parece haber interiorizado los principios y discursos hegemónicos sobre el papel de la educación en sus vidas y experiencias. En la presente comunicación presentamos las percepciones del alumnado en relación, por un lado, a su rendimiento académico (principios básicos como motivación, justicia/legitimidad, esfuerzo individual), por otro, al sentido mismo de los estudios en sus vidas presentes y futuras (obtener cultura, tomar decisiones en la vida, conseguir empleo, movilidad social).

El modelo hegemónico histórico sobre la educación formal se puede sintetizar en dos premisas básicas: los méritos escolares como instrumentos justos de la desigualdad y el papel de la educación como instrumento legítimo de obtención de empleo y crecimiento económico.

La ideología meritocrática sitúa a la escuela como instrumento que garantiza la igualdad de oportunidades, seleccionando y clasificando de forma “justa” al alumnado en función de sus cualidades intelectuales y morales. El modelo educativo hegemónico parte pues de la consideración de legitimidad de la desigualdad escolar y de la desigualdad de saberes y de culturas. Es a través de la institución escolar que se reducen las desigualdades y se alivian los déficits culturales. Son los individuos y sus familias los que pueden aprovechar las oportunidades que les ofrece la escuela para escalar todas las jerarquías culturales y, por ende, sociales. Para este modelo el esfuerzo personal, la motivación, la justicia distributiva de las notas son ingredientes esenciales. El hecho constatado de que las clases subalternas no han conseguido a través del acceso cada vez más prolongado a la educación formal una “elevación cultural” potente no ha significado el cuestionamiento del modelo. A pesar de resistencias culturales constatadas, de cifras de abandono escolar, de la confirmación insistente de que el origen social sigue pesando de forma considerable en el éxito escolar de los jóvenes lo cierto es que se sigue re-produciendo por parte de reformadores y políticos las tan sabidas consignas de la igualdad de oportunidades y la fe en la educación como tabla de salvación.

Por otro lado, la hegemonía histórica que concibe a la educación formal como el espacio en el que se lidia el futuro de los individuos escolarizados, encargada de la sanción y distribución justa en el acceso a los diferentes posiciones desiguales de acuerdo a la división social y técnica del trabajo en las sociedades capitalistas entra en crisis en la década de los 90. Crisis provocada por la liberalización y desregulación del

mercado sin grandes conflictos sociales que provoca una gran incertidumbre en la fuerza de trabajo; se impone la pérdida de conquistas laborales, la dualización laboral, la circulación de la fuerza de trabajo, los contratos basura, se amplía la precarización. En relación a esos amplios procesos macroestructurales se van sustituyendo en las narrativas políticas y académicas las clases sociales por nuevos sujetos históricos (importancia de la ciudadanía) y se coloca al yo en el centro del mundo. La discusión acerca de la justicia o injusticia de la desigualdad social se desplaza de la sociedad al sistema educativo, que no parece tratar con grupos sociales desiguales sino con individuos que luchan entre sí por obtener credenciales educativas valiosas. La educación sale reforzada como llave para defenderse en el mercado de trabajo cada vez más competitivo y globalizado aunque cada vez existan mayores dificultades para el establecimiento claro de perfiles de formación. Además se expanden políticas de privatización del sector y se introducen las lógicas del mercado en el propio sistema educativo.

En este contexto, nuestro trabajo indaga y rastrea las percepciones de los más jóvenes para desvelar los procesos de asimilación, rechazo o cuestionamiento de las premisas ideológicas que sostienen al sistema y los contrastes con el origen social, género y tipo de centro escolar (privado o público).

Este estudio se enmarca dentro del proyecto “Experiencias Escolares y Desigualdad Social” (EDESOC); las informaciones y datos se han obtenido a través de un cuestionario diseñado por el equipo de investigación y fueron auto-cumplimentados por el alumnado. Se entrevistaron a 848 alumnos y alumnas de segundo de secundaria obligatoria del municipio de San Cristóbal de la Laguna (Tenerife-Canarias).

Participaron 11 centros privados y 11 institutos públicos. Además para la profundización de algunas opiniones y temáticas, como la que nos ocupa en esta comunicación, hemos desarrollado un estudio cualitativo basado en grupos de discusión.

.....

*** Carmen Nieves Pérez Sánchez**

Universidad de La Laguna-ULL. San Cristóbal de La Laguna, España

*** Francisco Santana Armas**

Universidad de La Laguna-ULL. San Cristóbal de La Laguna, España

Resumen de ponencia

LOS PROGRAMAS DE BECAS Y ASISTENCIA FINANCIERA EN UNIVERSIDADES PRIVADAS DE LA ARGENTINA COMO MECANISMO DE INCLUSIÓN SOCIAL

*Lucila María Teresa Dallaglio

En esta ponencia me propongo analizar los sistemas de becas y asistencia financiera de una universidad privada del Área Metropolitana de Buenos Aires y compararla con otros programas implementados en otras universidades privadas del AMBA. Para ello reviso en un primer momento las investigaciones realizadas en otros países de Latinoamérica. En esta ponencia me interesa analizar hasta qué punto funcionan como mecanismo de inclusión social de sectores que de otra manera no podrían acceder a estas universidades, cuyo arancel es muy elevado. Procuro entender las lógicas que sustentan estos tipos de beca, así como los diferentes criterios utilizados para su otorgamiento y conservación. El abordaje metodológico utilizado es cualitativo. Se combinó entrevistas en profundidad con trabajo de campo etnográfico. A su vez, utilizo información cuantitativa de otras universidades privadas recabada ya sea consultando su página web o solicitando información.

En el caso que estudio los programas de beca y asistencia financiera permitieron el ingreso de estudiantes de escasos recursos económicos, de distintas provincias de la Argentina, con buen desempeño académico en el nivel medio. Tal como demostré, el principio de justicia que sustenta las becas es la búsqueda de la igualdad de oportunidades y, para ello, se consideran diferentes criterios que abarcan desde la beca completa, que incluye residencia y estipendio, hasta créditos educativos del 20%. En esta universidad un 38% de los estudiantes recibe algún tipo de beca, lo que permite que convivan estudiantes con trayectorias sociales disímiles. La sociabilidad “entre nos” no es tan homogénea como suele pensarse, sino que existen matices y las fronteras sociales se vuelven porosas.

Los programas de becas pueden encuadrarse en el marco de los principios de justicia social. Al respecto, Dubet (2005 y 2012) sostiene que existen dos grandes concepciones: la igualdad de posiciones o lugares y la igualdad de oportunidades. La primera se centra en la estructura social y procura que el conjunto de posiciones ocupadas por los individuos estén más próximas las unas de las otras, por lo que la movilidad social del individuo deja de ser prioridad. En cambio, la segunda concepción, predominante en el sistema educativo argentino en la actualidad, consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. Por otra parte, desde España, Bolívar (2012) categoriza las políticas de igualdad en educación en cuatro subtipos: a) igualdad de oportunidades, b) igualdad de enseñanza, c) igualdad de conocimiento y éxito escolar, y d) igualdad de resultados (individual y social).

En Latinoamérica se han implementado políticas de acción afirmativa otorgando un cupo o cuota a jóvenes que pertenecen a determinados grupos étnicos, de escasos

recursos o de determinadas regiones. Estudios realizados en Brasil indican que estas políticas posibilitan que sectores relegados puedan acceder a estudios de educación superior y evalúan el impacto en cuanto a egreso y abandono (de Araújo Souza y Menezes, 2014; Ferreira Mendes Jr, 2014 y Soares Aranha et al., 2012). Estos trabajos encuentran que los estudiantes que son parte de la política de cuota tienden a atribuir un alto valor a los cursos a los que ingresan, por lo que persisten más, aunque tengan dificultades en los exámenes. Desde una perspectiva comparativa, Rezaval (2008) analiza los factores que han incidido en las iniciativas dirigidas a la inclusión a la universidad de grupos vulnerables y selecciona tres casos de estudio, Argentina, Chile y Perú, donde hay programas dirigidos a la mejora del acceso, la retención y la graduación de la población indígena.

En México, Miller Flores (2007) indaga sobre el Programa Nacional de Becas (PRONABES) implementado en 2001 y analiza las trayectorias escolares de jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana según sus características socio-económicas, culturales y su condición de becario. Saraví (2015) estudia la construcción de la desigualdad y analiza la socialización de jóvenes en universidades privadas y públicas de México. Su valor para este proyecto reside en plantear que los estudiantes becarios se sienten excluidos en las universidades privadas.

En Colombia, León y Holguín (2004) revisan los resultados del Programa Oportunidades, implementado por la Universidad de los Andes de Colombia, entre 1996 y 1998, y dirigido a bachilleres de las zonas más deprimidas del país, destacados académicamente y con capacidades de liderazgo; sin embargo, dejó de funcionar por las fallas que presentó. Luego, la universidad adoptó otros programas para jóvenes de bajos recursos económicos y con méritos académicos, pero sólo de Bogotá. A su vez, distintos trabajos analizan el Programa “Ser pilo paga”, implementado por el gobierno colombiano desde 2014, como oportunidad de acceso a la educación superior en universidades privadas, para estudiantes con buenos resultados en la prueba de Estado y con bajos recursos económicos de diferentes lugares del país (Méndez Gómez, 2016; Ramos Ruiz y Parra Ramírez, 2017). También en Colombia, Gómez Campo y Celis Giraldo (2009) indagan sobre el crédito educativo y revelan que se les traslada a los sectores de escasos recursos la financiación de su educación superior en instituciones privadas en lugar de invertir en la expansión de oportunidades de inclusión. Estos autores se preguntan si el crédito es un instrumento de promoción de equidad social o una modalidad de privatización del costo de la educación. Estos estudios sirven para trazar ciertas similitudes con los programas de becas de universidades privadas argentinas, en particular, en cuanto a los criterios de otorgamiento y mantención.

Existen muy pocos trabajos que indaguen los programas de becas y crédito educativo en universidades privadas de la Argentina, a pesar de que éstas se han extendido a partir de la crisis del 2001. Esta ponencia busca responder las siguientes preguntas: ¿Qué lógicas sustentan las becas o ayudas financieras en las universidades privadas del AMBA? ¿Qué principios de justicia se ponen en juego en la asignación de becas a sectores de bajos recursos pero con algún talento?

En mi tesis doctoral encontré matices y diferentes experiencias entre los estudiantes becados. Por un lado, aquellos que se “sienten becados y viven como becados”, que poseen beca completa, con estipendio y, por otro, aquellos otros que dicen “tener beca”, que son los que han recibido un 20% de beca por mérito académico o un

porcentaje menor de beca, ya sea por un buen desempeño en el nivel medio y cuyos colegios poseen convenio con la universidad o por una alta nota en el examen de ingreso (Dallaglio, 2013 y 2015). Los estudiantes que reciben beca completa constituyen en algunos casos la primera generación en sus familias que ingresan a la universidad. A su vez, muestro que experimentan un proceso de movilidad social ascendente, pero deben todo el tiempo demostrar sus capacidades y sus talentos para mantenerse. La universidad estudiada implementó un sistema de padrinos y ahijados entre los becados mediante el cual los estudiantes más antiguos ayudan y acompañan a los que recién ingresan.

.....

* Lucila María Teresa Dallaglio

Universidad Argentina de la Empresa UADE. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES

*Rarielle Rodrigues Lima

A problematização das relações entre escola e cultura compõem todo processo educativo. As discussões, hoje, no ambiente escolar permeiam a contextualização do multiculturalismo em suas mais variadas vertentes. A globalização com seus entremeios massificadores e, ao mesmo tempo, individualizadores favoreceu a percepção do diferente e o enclausuramento dessa diferença. Não obstante, a escola por se perceber como uma micro sociedade apresenta modificações decorrentes dessa interferência. A escola é uma instituição cultural, sendo assim, suas relações culturais não podem ser pensadas como algo distinto, ao contrário, constituem uma teia tecida no cotidiano, com fios e nós profundamente articulados que produzem, atualizam e deslocam representações estereotipadas de comportamentos e sujeitos, partindo de uma hierarquização das diferenças, inferiorizando e deslegitimando comportamentos e ações que não são reconhecidos como pertencentes a referência de poder, Homogenia, Branca, Heterossexual e Masculina. Partindo do pressuposto que o multiculturalismo crítico tem como foco a desconstrução dos arquétipos de homogeneização, desse modo as discussões acerca das relações de gênero surgem para contrapor uma política pedagógica tradicionalmente machista e masculinista que cristaliza saberes como específicos de um e de outro sujeito. O currículo, então, passa a ser visto como um artefato de gênero, uma tecnologia, que corporifica e ao mesmo tempo produz gêneros à medida que localiza como inteligível comportamentos e atitudes que são reconhecidos como ideais de um tipo "masculino" e/ou "feminino". Nesse enredo a concepção de gênero do ambiente escolar não deve ser refreada apenas à relação entre masculino e feminino dicotomicamente, mas contextualizada às formas de representação de identidades de gêneros incorporando todas as possibilidades que o termo permite. Seguindo com essa linha de pensamento alinhavamos a conceituação de gênero como construção histórica, o que nos permite um vislumbre mais amplo das relações sociais que sugerem, muitas vezes, a desigualdade, hierarquizando relações de poder entre homens e mulheres nos diferentes contextos sociais. A proposta deste artigo é discutir a temática multiculturalismo e educação, explicitando as relações de gênero no ambiente escolar e as influências dessas relações no "desenvolver" do indivíduo e no papel formador da escola em um contexto globalizado. Desta forma, propomos situar o momento histórico e as necessidades surgidas, a partir de uma visão multicultural, destacando as dificuldades e os estigmas tradicionalistas da educação. Utilizando para tanto os estudos de Vera Maria Candau (2005; 2000), Peter Maclaren (2000), Judith Butler (2004; 2003), Guacira Lopes Louro (1997; 2003) entre outros autores para o fomento e articulação da discussão. Percebemos, no entanto, que o transcorrer das transformações decorrentes da concepção multiculturalista solicitam uma "revisão"

pedagógica cuja responsabilidade apoia-se no discurso de formação de educadores/as com o objetivo de capacitá-los/as e subsidiá-los/as para solução de conflitos e tensões. Mas, ainda assim reduzir toda a discussão em uma única via de ação é negar as possibilidades inerentes da comunidade escolar e desarticular sua composição, visto que a escola não é composta somente de alunos/as e educadores/as, possui toda uma rede social que entrelaça e ultrapassa a visão reducionista de relação social professor/a-aluno/a. É preciso ir além, é necessário compreender os aspectos de como a experiência de gênero é vivenciada e percebida pelos/as alunos/as durante seu percurso escolar ouvindo os discursos e visualizando as práticas no cotidiano da escola que expressam valores sobre o que meninos e meninas fazem, pensam, sentem e falam com o propósito de construir uma cultura escolar para o acolhimento da diversidade e das relações oriundas de suas possibilidades. Contudo observamos que para percorrer e ultrapassar o caminho que leva à educação multiculturalista é necessário uma desconstrução de conceitos e atitudes que levem a uma visão multifacetada de símbolos que possibilitem uma igualdade efetiva de fazeres e seres.

.....

*** Rarielle Rodrigues Lima**

Universidade Federal do Maranhão UFMA. São Luís, Brasil

Resumen de ponencia

NARRATIVAS IGBO E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS ÁFRICAS: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E O COMBATE AO RACISMO

*Cadidja Assis Pinto

*Marina Fernandes Gonsalves

*Matheus Albuquerque Flores

A longa luta social e política dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro Brasileiro, para a implementação de dispositivos legais que tornassem obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino pública e privada no Brasil, resultou na aprovação das Leis 10.639/2003 (que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Diretrizes, 2004). Visando contribuir para a implementação das mesmas e pensando o papel da Universidade no desenvolvimento de experiências pedagógicas em diálogo com o espaço escolar, elaboramos uma ação de extensão, com o objetivo de articular a produção, a transmissão e a apropriação do conhecimento no campo dos chamados Estudos Africanos. A expectativa é colaborar para o questionamento de ideologias e preconceitos instituídos na sociedade brasileira, através de uma pedagogia antirracista. Isto porque, estudos recentes sobre desigualdade e pobreza no Brasil apontam que a negação da contribuição histórica dos africanos (e seus descendentes) pode ser considerada fator de exclusão e opressão. A implementação dos dispositivos legais, portanto, colabora sobremaneira para o combate ao racismo e a discriminação e representam o rompimento com o silêncio oficial sobre a questão. O desafio atual dos estudos africanos (tanto do ponto de vista do ensino, pesquisa e extensão) numa perspectiva pós-colonial é, principalmente, romper com a historiografia e práticas de ensino colonialista tornando possível a interação global de perspectivas que se relacionam e desconstroem a visão de produções eurocêntricas. Considerando tais dificuldades, apresentamos a proposta pedagógica do programa de extensão Histórias Africanas e Indígenas: olhares e práticas na educação, desenvolvida pelo Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais (AYA) da UDESC/FAED. O material didático “Narrativas Igbo” se constitui de um site ilustrado em formato interativo no qual se pretende trazer elementos da obra literário do autor nigeriano Chinua Achebe, O Mundo se Despedaça (Things fall apart, publicado em 1958). trabalhando a história da sociedade Igbo, localizada onde hoje se encontra a região da Nigéria, no contexto histórico do final do século XIX. O material, tem como público alvo professores de diversas áreas de ensino, principalmente do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, possui caráter interdisciplinar e multidisciplinar. Tivemos a intenção de produzir um material didático que tenha um olhar a partir de África, a fim de deslocalizar o eurocentrismo, evidenciando os africanos como produtores e agentes de sua própria história,

contribuindo para a construção de uma imagem não estereotipada, não idílica e não folclorizada do continente africano e suas populações. Na análise da escrita literária de Chinua Achebe, foram selecionados categorias centrais que perpassam a narrativa: Ancestralidade, Oralidade, Tradição e Tempo. A partir desses elementos, o material busca apresentar através de cenas do cotidiano presentes na literatura, como as formas de organização e modos de viver, de ser e as relações de sociabilidade dos Igbo resultando daí a seleção de temas: Formas de Justiça, Formas de Celebrar, as Relações de Poder, Laços de Parentesco, Formas de Morrer e Cosmovisão. A articulação com a pesquisa também foi um ponto importante para a elaboração do material, tomando como maioria dos referenciais intelectuais africanos como Achille Mbembe, filósofo camaronês, para pensar a questão da raça, Hampatê-Bâ, escritor malinês, para pensar as questão de memória, tempo, ancestralidade e oralidade nas Áfricas, além do próprio Achebe que apresenta reflexões a respeito de um equilíbrio das histórias. Também foi tomado o devido cuidado na produção das ilustrações, onde foi realizada uma intensa pesquisa de imagens e referências visuais da população e sociedade Igbo pré-colonial, buscando desviar de todas as representações estereotipadas das sociedades domésticas do continente africano, e também no intuito de alcançar maior proximidade e semelhança com as descrições na literatura. Assim, o presente trabalho pretende contribuir com a produção de materiais didáticos comprometido com a implementação da lei 10.639/2003 no esforço de construir um Ensino de História das Áfricas crítico e engajado com a luta anti-racista, evidenciando a agência das populações africanas na produção do conhecimento histórico através da literatura, possibilitando que o material seja utilizado por diversas áreas de ensino como a Geografia, Português e Literatura e também na disciplina de Artes, sujeita à criatividade de abordagem do professor. Desta forma, pretende-se que o material didático “Narrativas Igbo” se apresenta como uma proposta didática que contribua para a construção de uma educação anti-racista e emancipadora.

.....

* Cadidja Assis Pinto

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Florianópolis, SC, Brasil

* Marina Fernandes Gonsalves

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Florianópolis, SC, Brasil

* Matheus Albuquerque Flores

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Florianópolis, SC, Brasil

Resumen de ponencia

NAVEGANDO EL CURRÍCULO OCULTO: BINARISMO Y OTRAS FORMAS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA.

Centro de Reflexión e Investigaciones - CRIN (Chile)

*Arnaldo Salazar

*Rhonny Latorre

La ponencia propuesta es parte de un esfuerzo actualmente en curso por analizar y visibilizar experiencias de escolaridad que escapen del estándar universalizante del/a sujeto/a educativo/a. A través de herramientas como la noción de arbitrario cultural impregnada en el acto educativo según Bourdieu (1970), o de algunas formas de comprender el currículo oculto (Flores, 2005), se intenta de comprender el espacio escolar como un sistema complejo, en donde se poseen jerarquías, roles, pautas culturales comunes y diferenciadas en su interior, y que se encuentra abierta a su medio o entorno social (González & Montero, 2014), y que por ende no es hermético a los mecanismos de poder que operan en la cultura y sociedad, y que excluyen de su proyecto a cuerpos y mentes que escapen de un modelo hegemónico: “La escuela es caracterizada como “el segundo hogar”, suponiendo que esto implica amor y, sobre todo, contención y sentimiento de pertenencia. Sin embargo, la escuela (2) jamás fue tal “segundo hogar” y tampoco ha resultado un espacio tan inclusivo como se presenta; como toda institución, tiene sus reglas de funcionamiento y sus sistemas de exclusión” (Hiller, 2005, p.93).

Arbitrario cultural y currículo oculto

El arbitrario cultural, es una noción al interior de la obra de Bourdieu (1970) que ayuda a entender las exclusiones intrínsecas a la institución escolar. Puede ser entendido como una pretensión de legitimidad basada no necesariamente en un correlato con la realidad social, sino que en intereses y relaciones de poder. Pese a esta arbitrariedad, los sistemas simbólicos no son ingenuos en su finalidad: “La lógica fundamental de la distinción simbólica funciona en las esferas social y política, como mecanismo diferenciador y legitimador de acuerdos desiguales y jerárquicos entre los individuos y los grupos” (Fernandez, 2005, p.12).

Dicho arbitrio cultural se puede observar al interior de la acción pedagógica, como práctica fundamental de reproducción de las relaciones de poder en la cultura escolar. La escuela es en sí, una instancia de violencia simbólica “en la medida en que se imponen e inculcan significados que imprimen la selección o la exclusión (2) dado que un grupo inculca sobre otro la aceptación y, así mismo, el rechazo” (Peña, 2009, p.66). Entonces, a través de la acción pedagógica, se van configurando pautas y expectativas de comportamiento al interior del estudiantado, lo que se traduce en una

normalización de las identidades en torno a características ensalzadas por la institución y reforzadas en todas las aristas de la cultura escolar:

“En cada contexto social se construye un conjunto de rasgos de pensamiento, de valoraciones, de afectos, de actitudes y de comportamientos, que se asumen como típicos y como referentes del deber ser y de pertenencia, según se sea hombre o mujer (2) Se plantean de manera explícita a través del proyecto educativo, de la normativa y de la reglamentación, es decir, parten del discurso de la institución escolar, o, por lo general, son fragmentos del currículo oculto o escondido”.(Flores, 2005, p. 73)

Se debe diferenciar el currículo explícito del oculto, debido a que el primero constituye un documento limitado por lo que explicita, y que establece un marco teórico de un proyecto educativo, mientras que el segundo está constituido por la totalidad de mensajes que se transmiten sin necesariamente tener una pretensión explícita y/o intencional (Ídem, 2005, p.75). Por ende, el currículo oculto, es particularmente efectivo para transmitir formas de exclusión, sutiles y no visibles para todos/as en la comunidad educativa. Sin embargo, este fenómeno se expresa en todas las áreas de un establecimiento educacional, incluyendo, por supuesto al cuerpo docente:

“Las investigaciones efectuadas hacen ver que, en la sala de clase, los docentes reproducen de modo activo el sistema jerárquico de divisiones y de clasificaciones de género, (2) y ello ocurre a pesar de que en su discurso teórico propician la igualdad entre los sexos” (ídem, 2005, p.76-77)

Aproximación

Para aproximarnos a dicho fenómeno, se enfatiza en una población escolar poco estudiada y escasamente visibilizada: la población de género no conforme. Se presentará, además del estado del arte en cuanto a investigaciones y datos relevantes sobre la materia, un análisis de experiencias educativas en un grupo de estudiantes género no conforme, pertenecientes a la agrupación Chilena “Organizando Trans Diversidades - OTD”. A lo largo del análisis de trayectorias educativas, se busca indagar en las críticas al sistema escolar y la identificación de factores de exclusión. A partir de dicho ejercicio, se generan 4 categorías a desarrollar: (1) Búsqueda de la identidad y transición; (2) Discriminación y reconocimiento; (3) Relaciones con docentes y (4) Determinantes socioeconómicas.

La ponencia tiene por conclusión el establecer que la mirada meticulosa de las formas de exclusión al interior de los espacios educativos es una responsabilidad que no puede ser condicionada a la promulgación de las leyes que la exijan, sino que es tarea urgente de las comunidades escolares y de quienes se encuentran trabajando en los espacios educativos. Se entrega una mirada crítica respecto a los avances de los últimos años en Chile, señalando que el reconocimiento enunciativo debe pasar a una inclusión efectiva, lo cual debe pasar también por un análisis crítico de las narrativas institucionales y los currículos ocultos que excluyen, segregan y violentan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS EN PONENCIA

Bareiro, L. (2016). La exclusión de las personas trans del sistema educativo: Un análisis de la experiencia en la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay.

Disponible

en:<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160401010040/informefinaldeinvestigacionlaurabareiro.pdf>

Berkins, L. (2006). *Trasvestis - Una identidad política*. III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género Diferencia Desigualdad. . Córdoba.

Cáceres, C., y Salazar, X. (ed.) (2013). *Era como ir todos los días al matadero el bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú*. Documento de trabajo. Lima: IESSDEH, UPCH, PNUD, UNESCO. Disponible en:

http://www.pe.undp.org/content/dam/peru/docs/ODMs/pe.PNUD_UNESCO_BULLYING_Chile_Guatemala_Peru.pdf

Caceres, C. (2011). Estudio a través de Internet sobre Bullying y sus manifestaciones homofóbicas en escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes varones entre 18 y 24 años. Universidad Peruana Cayetano Heredia en colaboración con la Organización Panamericana de la Salud, instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano, Lima. Disponible en:

<http://www.iesddeh.org/usuario/ftp/Informe%20Final%20Bullying.pdf>

Duarte, C. (2005). *Cuerpo, poder y placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos*. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/121836>

Esteban, M. L. (2009). Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor. Los cuerpos como agentes. *Política y Sociedad* , 46 (1 y 2), 27-41.

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política y la construcción de la sexualidad*. Editorial Melusina. Barcelona.

Fernández, J. Manuel. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, p.7-31.

Universidad Complutense de Madrid

Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación* , 67-86.

FUNDACIÓN TODO MEJORA Chile (2016) *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile*. Disponible en: <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf>

González, C., & Montero, C. (2014). *ESTUDIO FACTORES ESCOLARES RELACIONADOS CON MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA AL INTERIOR DE LAS ESCUELAS*. Ministerio de Educación & Programa de Naciones Unidas Para el Desarrollo, Valparaíso.

Lauretis, T. d. (1989). *La tecnología del género. Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fictions* , 1-30.

Ley N° 20609. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 24 de julio de 2012.

Ordenanza N°0768. Superintendencia de Educación, Santiago, Chile, 27 de abril de 2017.

Peña, W. (2009). *Violencia Simbolica como reproducción biopolítica del poder*. *Revista Latinoamericana de Bioética* , 62-75.

- Roselló, M. (2013). Entre Cuerpos Inacabados e Identidades Imposibles: La (Psico)Patologización de la Transexualidad en el Discurso Psiquiátrico. *Quaderns de Psicologia*, 15 (1), 57-67.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo. *Revista Nueva Antropología*, VIII (030), 95-145.
- The Williams Institute. (2014). Suicide Attempts among Transgender and Gender non-conforming Adults. American Foundation for Suicide Prevention.
- UNESCO. (2015). La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar - hacia centros educativos inclusivos y seguros en America Latina. Santiago: Ediciones UNESCO.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 693-718.

.....

*** Arnaldo Salazar**

Centro de Reflexión e Investigaciones CRIN. Santiago, Chile

*** Rhonny Latorre**

Centro de Reflexión e Investigaciones CRIN. Santiago, Chile

Resumen de ponencia

NÓS PARA ATAR E DESATAR: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA

*Mauricio Antunes Tavares

*Menara Lube Guizardi

*Menara Lube Guizardi

*Rui Mesquita

Esse texto resulta de pesquisa desenvolvida pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entre 2016-2018, com recursos do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura. Inicialmente idealizada com o objetivo de elaborar indicadores para subsidiar a integração entre políticas de cultura e educação, a partir das experiências do Programa Mais Cultura nas Escolas, a pesquisa mudou de rumo a partir do golpe que interrompeu o mandato da presidenta Dilma Rousseff, cujas consequências também incluem a paralisação de uma série de políticas públicas de caráter eminentemente democrático e popular. A partir disto deslocamos a pesquisa para o campo de investigação das diversidades culturais, da interculturalidade dos processos educativos que tomam como base a centralidade das culturas presentes nos diferentes grupos populacionais brasileiros. O que esta mudança de foco provocou em nossas concepções sobre educação integral, qualidade da educação e indicadores para políticas públicas é o que vai ser apresentado a seguir. São muitos debates sobre qualidade da educação. De que qualidade está se falando? A partir de qual perspectiva dos atores sociais envolvidos: família, "mercado", professores, Estado? Que aspectos indicam que tal "qualidade" foi ou não atingida? Que sentidos adquire? E quais seriam, então, os indicadores válidos para orientar as políticas de educação e de cultura?

Cultura e educação são consideradas como dimensões da vida cotidiana, das ações humanas, impulsionadas por práticas que se imbricam e se fundem, como práticas culturais de ensinar a conhecer e a fazer. Entretanto, cultura e educação também são consideradas como áreas do conhecimento, com fronteiras institucionais que foram se delimitando a partir da mesma lógica da racionalidade que funda a ciência moderna e as sociedades resultantes da modernidade.

São tantas as encruzilhadas que o perigo maior, na pesquisa, é o de buscar uma inalcançável totalidade do conhecimento sobre os diferentes aspectos e dimensões da educação e da cultura. É preciso considerar a existência de pontos ou lugares de partida diversos e estar alerta para as ambiguidades dos significados de cultura e educação.

Na pesquisa de campo estivemos em oito territórios, conhecendo diferentes e singulares projetos educativos, na forma como articulam cultura e educação. Procuramos conhecer o que fazem e como fazem, se o resultado do que fazem é "transformador", e qual seria o diferencial de cada desses projetos. O que pudemos aprender com esses projetos entendemos como fundamentos e princípios para balizar

políticas públicas educativas enraizadas na cultura, no sentido de que possam fortalecer os coletivos envolvidos.

No âmbito da pesquisa, nos caminhos que trilhamos, em contextos marcados pela complexidade das relações entre institucionalidades modernas e atores sociais que carregam outras racionalidades e práticas fundadas em valores e princípios não originados na racionalidade técnico-científica, em tais contextos, mesmo quando influenciados pela razão instrumental hegemônica na sociedade nacional - não há situação de isolamento! - as relações entre cultura e educação são mais interdependentes e entrelaçadas. Contextos em que, apesar das relações permeadas por negociações, influências e agenciamentos da razão instrumental, ainda assim tomam a cultura como dimensão simbólica constitutiva de toda ação e identidade humana, como uma teia de significados que a própria humanidade teceu e que envolve sua existência (GEERTZ, 1989), como uma segunda pele, pele pergaminho, indissociável da educação, do ensinar ao outro os conhecimentos necessários para o entendimento de si, do outro e do mundo. Seguimos o caminho contrário à mono-epistemologia do pensamento eurocêntrico, do pensamento decolonial latino-americano, que investe na interculturalidade enquanto expressão de negociação entre conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, em processo dinâmico, criativo e comunicativo, calcado no respeito e em legitimidade mútuos.

Levar às últimas consequências uma compreensão heterogênea de cultura nos convida a romper com políticas de formação assentes em pressupostos ontológicos naturalizados, assim como em noções ossificadas da tradição. Tais políticas terminam por reificar as fronteiras identitárias e, conseqüentemente, reforçar estruturas sociais que conformam as relações entre sujeitos numa sociedade. Nada mais ilusório, nesse contexto, do que a noção de "autonomia" que se quer atribuir aos sujeitos como resultado de uma ação educativa chancelada por quaisquer projetos de nação.

Articular práticas culturais e educação integral requer, nesse sentido, como demonstram as várias experiências analisadas, um olhar atento ao caráter singular e discreto de cada uma delas.

Proceder dessa maneira, como um princípio basilar para a construção de políticas públicas no âmbito da cultura/educação, não significa, em absoluto, essencializar os sujeitos e/ou seus territórios. Nosso argumento se construiu em caminho oposto a esse. Assim como empregamos, na nossa pesquisa, uma ênfase analítica nas relações, acreditamos que esta mesma ênfase deve se estender ao fomento das políticas de governo. É interessante então notar que o princípio em tela não pode ser apenas aplicado como uma "ferramenta metodológica".

Mudanças significativas têm que ser operadas no sentido de desarmar a enorme teia de dispositivos voltada para o exercício do controle social - inclusive o regime de mediação do conhecimento que lhe é constitutivo. É de fulcral importância que se desarmem tais dispositivos como forma de alavancar políticas que alberguem processos não reguláveis de conhecimento e subjetivação. O nosso "estar juntos", tão caro historicamente ao campo educacional, iria assim estar vinculado, não ao moderno valor da "autonomia" do sujeito (aquele capaz de tomar decisões razoáveis considerando valores, pressupostos e teorias que lhes são inculcados ao longo da vida), mas aos deslocamentos de fronteiras advindos do verdor da vida - das suas vicissitudes e contingências, que demandam decisões não respaldadas por manuais e conceitos reificados.

Indicadores, nesse contexto, perdem o sentido de ser, posto que normalmente são pensados como instrumentos para a identificação e mensuração de determinados fenômenos sociais, tornando-os objetos de investimento por parte do Estado. O ato de representar uma realidade, entretanto, nunca se nos configurará, do ponto de vista fenomenológico, como um ato puramente descritivo. Valores normativos, por óbvio, se insinuam no ato cognitivo de apreensão da realidade. A tentativa em si de tornar precipuamente técnicas - no sentido de atingir uma operacionalidade ótima - decisões de governo, camufla exatamente aquela heterogeneidade do social e, conseqüentemente, a marginalização de sujeitos e valores radicalmente excluídos das muitas "descrições" da realidade. A noção descontínua de cultura, nesses termos, nos ajuda a evitar a tentação - presente em muitas críticas da coloniedade do saber - de construir epistemologias outras que, finalmente, possam servir à construção de políticas públicas pós ou decoloniais. Entendemos, assim, que regimes de conhecimento que partam de epistemes - quaisquer que sejam - tendem a reproduzir os regimes tutelares de mediação, posto que se dicotomizam em relação à doxa. Ao anunciarmos a possibilidade de se investir em um regime de conhecimento que abra mão do controle social, a organização dos processos educativos deve estar respaldada na nutrição e/ou fomento da emergência de comunidades educativas. Estas últimas, com efeito, não apenas deslocam do campo educacional a prerrogativa de ser o locus de sistematização do conhecimento social, como largam mão de trazer para si essa função. Abre-se, assim, literalmente, um lugar metodológico para aquela ênfase na relação que defendemos como princípio (des)organizador para as políticas públicas.

Na medida em que o processo de construção de conhecimento por uma comunidade educativa se vincula visceralmente às vicissitudes da vida, é a abertura de espaços/lugares comuns - para além e aquém das sínteses nacionais que tudo pretendem abarcar -, que dará verossimilhança aos conceitos neles forjados. Dessa forma, permitindo que a paisagem venha a compor o pensamento (GLISSANT, op. cit.), ser (ontologia) e conhecer (epistemologia) estão articulados de maneira inextricável. Fundir os contextos de investigação (por uma comunidade educativa) e de validação do conhecimento produzido (paradigma público de avaliação) parece ser uma maneira coerente de tornar efetiva e sincera a articulação entre cultura e uma educação que se pretenda integral.

É com essa noção de lugar metodológico, que se abre a e forja cada experiência singular, que acreditamos poder haver um diálogo minimamente respeitoso com as instâncias de poder. Muito distante de uma mera querela metodológica, essa noção de lugar crava de maneira insofismável aquela necessidade de superarmos um padrão tutelar de educação, bastante funcional ao desejo de controle tão presente, à direita e à esquerda, em nosso espectro ideológico. É bem verdade, portanto, que no atual paradigma hegemônico de política essa proposição pode soar ingênua ou com os pés fora da realidade. Mas é também verdade que, há muito tempo, esse mesmo paradigma tem dado sinais de sua incapacidade não apenas de proporcionar condições mínimas de felicidade, mas, inclusive, de nos manter vivos neste planeta. É bem verdade que essa noção de lugar nos interdita a possibilidade de transparência que muitos gostaríamos de ver presente na coisa pública, afinal que tipo de gente estaríamos, ao fim e ao cabo, fazendo emergir? Mas é também verdade que este lugar interdita algo talvez ainda mais urgente: a própria dicotomia entre a luz e a sombra, de

maneira que do "livre" deslocamento de fronteiras possa emergir um mundo menos marcado por hierarquias, estigmas

.....

*** Mauricio Antunes Tavares**

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Recife, Brasil

*** Menara Lube Guizardi**

Diretoria de Pesquisas Sociais - Fundação Joaquim Nabuco - DIPES/FUNDAJ. Apoiucos - Recife- PE, Brasil

*** Menara Lube Guizardi**

Diretoria de Pesquisas Sociais - Fundação Joaquim Nabuco - DIPES/FUNDAJ. Apoiucos - Recife- PE, Brasil

*** Rui Mesquita**

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Recife, Brasil

Resumen de ponencia

NUEVAS Y VIEJAS UNIVERSIDADES: UN ANÁLISIS DE LAS ELECCIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE PERGAMINO

*Bárbara Torti

El surgimiento de universidades nacionales en Argentina en el período de expansión institucional universitaria de los últimos quince años no implicó solo ventajas en cuanto a la democratización del acceso a la educación superior, sino también un nuevo panorama de heterogeneidad de la matrícula, al mismo tiempo que intervino en el sector que elige esa oferta y en la región en la que se ubica, ya sea en términos sociales, culturales y/o económicos. Ante esta situación, se considera de suma relevancia poner el acento en el modo en que son contemplados los matices y clivajes que conducen a significar de distintos modos estas nuevas propuestas, desde la perspectiva de los futuros posibles estudiantes del nivel superior universitario. Es por ello que la presente investigación buscó indagar y analizar las expectativas de los estudiantes de último año de secundaria frente a la oferta educativa pública y nacional de nivel universitario, tomando como eje de análisis los sentidos atribuidos por estudiantes de último año de secundario de la ciudad de Pergamino, donde se encuentra una de las dos sedes de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, universidad creada en el año 2002.

El interrogante alrededor del cual se comenzó a construir el proyecto es: ¿Cómo se configuran las expectativas de los estudiantes del último año de la escuela secundaria respecto de la continuidad de estudios superiores y de la elección de universidad? Y a partir de éste fue posible preguntarse: ¿Qué sentidos les son atribuidos a las universidades nacionales en términos de las expectativas de los jóvenes? ¿Qué aspectos emergen respecto de la UNNOBA en particular? ¿De qué maneras el origen social se vincula con la consideración y elección de una determinada universidad? ¿Cómo se construyen las relaciones entre las trayectorias escolares y esta decisión? Los objetivos de la investigación indagaron, entonces, acerca de las motivaciones y expectativas que entran en juego en la elección de universidad, pero a su vez en cómo estos elementos interactúan con la oferta académica pública nacional. Para ello se propuso realizar un abordaje que contemplara a los estudiantes de los últimos años de escuelas secundarias de la ciudad de Pergamino, planteando cierta diversidad en el tipo de establecimientos seleccionados para poder así conformar un referente empírico sólido e integrado por diversos perfiles de estudiantes en sentido amplio (trayectorias previas de formación, posibilidades económicas, aspectos socioculturales, cuestiones familiares, etc.) y, en consecuencia, conocer en mayor profundidad analítica cuáles son las motivaciones y los sentidos asociados a elegir o no la oferta de educación universitaria pública y nacional que se presenta en su localidad.

De esta manera, podemos mencionar dos aspectos centrales de la investigación: 1) los sentidos y las motivaciones tanto socioculturales como personales que, junto con las posibilidades materiales, construyen la elección; 2) las concepciones otorgadas a las nuevas universidades en la confluencia de dichas dimensiones.

Se consideró importante adherir a un enfoque teórico que permitiera generar una ruptura ante cualquier posicionamiento determinista que enfantizara los contextos específicos del objeto de estudio, para entonces dirigir la mirada hacia las condiciones materiales y simbólicas que hacen, en este caso a la construcción de las expectativas de los estudiantes.

La perspectiva principal tomada en cuenta para abordar las diferentes dimensiones señaladas anteriormente es encontrada fundamentalmente en la obra de Pierre Bourdieu en categorías como origen social, capital cultural y habitus, siempre estudiadas desde un punto de vista relacional. Estas categorías se desprenden y se resignifican en torno al objeto de estudio, siendo entonces importante advertir el sentido que cobran en las expectativas de los jóvenes, en el espacio escolar de interacción social y de construcción de la propia subjetividad, y en la elección propiamente dicha. El objetivo fue tomar en consideración que la visión del mundo de los sujetos está asociada al lugar que ocupan allí y que toda construcción de la realidad supone más bien una construcción social. “La teoría de la práctica en cuanto práctica recuerda, contra el materialismo positivista, que los objetos de conocimiento son contruidos, y no pasivamente registrados, y, contra el idealismo intelectualista, que el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu, 1991:86)

En otras palabras, se acordó que no era suficiente solo con relevar las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, sino que era necesario avanzar sobre la dimensión sociocultural y sobre el impacto de la cultura escolar transmitida y su vinculación con la elección de universidad. Sobre lo que dicen y lo que no dicen los sujetos situados en las condiciones sociales específicas.

A partir de estas consideraciones, podemos decir también que se trató de una investigación de lógica dialógica, basada en una perspectiva interpretativa que no se propuso establecer una regla general sino indagar acerca de cómo estos estudiantes de la provincia de Buenos Aires experimentan y dan sentido a su elección.

De esta manera, el interés central radicó en la interpretación de los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida, a través de observación participativa, mientras que los datos obtenidos de naturaleza cualitativa fueron analizados correspondientemente. Es posible señalar, entonces, entre los objetivos del paradigma de investigación cualitativo la búsqueda por la comprensión del fenómeno social según la perspectiva de los actores a través de participación en sus vidas; el enfoque centrado en los significados y experiencias; la acción en lugar del comportamiento; y la explicación interpretativa, heurísticas en vez de algoritmos universales concretos alcanzados a través del estudio detallado de un caso y de la comparación con otros estudiados con igual detalle (Moreira, 2002).

Se propuso, por lo tanto, adoptar un diseño de triangulación metodológica que involucrara el uso de estrategias cualitativas en dos instancias diferentes del proceso, en primer lugar un acercamiento a través de grupos focales y en segundo lugar un análisis más exhaustivo por medio de entrevistas individuales en profundidad.

Referencias:

- BOURDIEU, Pierre (1991). El sentido práctico. Ediciones Taurus, (Cap. 3 Estructuras, habitus, prácticas y Cap. 5 La lógica de la práctica)
- MOREIRA, Marco Antonio (2002). "Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos" en Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Burgos, España; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Texto de Apoyo n° 14. Publicado em Actas del PIDEDEC, 4:25-55. Disponible en: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>

.....

* Bárbara Torti

Universidad Nacional de La Plata UNLP. La Plata, Argentina

Resumen de ponencia

NUEVO SIGLO VIEJO PROBLEMA

*Duraymi Huete Chávez

En el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador se identificaron problemas que históricamente han afectado el desarrollo, calidad, eficiencia y eficacia de su implementación. A la luz de una nueva política pública enunciada en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, los actores implicados esperaron resultados diferentes; sin embargo, la investigación realizada explicó por qué los problemas persisten.

El estudio comparte los resultados de la política para el fortalecimiento de la EIB en el período 2009 - 2013 ¿Por qué fallan las políticas públicas? Es una pregunta recurrente en el debate académico actual. Teniendo en cuenta los estudios donde se hace énfasis en la importancia de una adecuada elección de los instrumentos como variable determinante de la efectividad y eficiencia de las políticas” (Halpern, Lascoumes, & Le Galès, 2014; Howlett, 2011; Peters, 2015, Fontaine (2015b, 81), la autora planteó como hipótesis: el inadecuado diseño de política es causa de fallo en su implementación.

Desde un enfoque teórico con predominio de la perspectiva de Howlett, detrás de las problemáticas sobre diseño de políticas y fallas de implementación. La noción del nuevo neoinstitucionalismo, con énfasis en el neoinstitucionalismo sociológico, permitió profundizar en cómo las normas, reglas y valores de las instituciones influyen en las decisiones y disfuncionalidades de los procesos políticos y las políticas públicas.

Para el análisis fue seleccionado el método: Causal Process Tracing (CPT) que, desde una lógica deductiva permite explicar las causas de falla en la implementación (Bennett; Beach, Pedersen). De manera complementaria, en la búsqueda de una mejor comprensión de la política, se analiza la matriz de instrumentos a partir del Modelo NATO (Nodality, Authority, Treasure and Organization) de Hood y Howlett, un método de análisis a través de los instrumentos de la política.

Como caso de estudio se tomó la política pública para el fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la interculturalización de la educación en el Ecuador para el período de 2009 - 2013. El uso del método de construcción de la matriz de instrumento NATO facilita la comprensión sobre por qué la reforma constitucional y elección de nuevos instrumentos fueron determinantes en el desenlace de la política pública seleccionada. Concluido el análisis sobre los instrumentos, se conceptualiza y operacionaliza el mecanismo causal que explica la falla de implementación en la política estudiada.

Por otra parte, se abordó la implicancia de la noción de interculturalidad en los

procesos de construcción de identidades y del Estado plurinacional, así como en la formulación de acciones gubernamentales y diseño de políticas públicas. Se caracteriza el rol de los instrumentos de política a nivel internacional, regional y nacional ante las demandas e insurgencia de los movimientos indígenas en la década de los años 90 del siglo pasado. A partir de la identificación de las principales demandas de los pueblos y nacionalidades indígenas se distingue la problemática en torno a la EIB. Desde esta perspectiva, se analizaron los antecedentes y principales problemas de la política para el fortalecimiento de la EIB en el Ecuador.

A pesar de los logros obtenidos por la DINEIB durante más de 20 años de gestión, como la creación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), aprobado en 1993 y actualizado en el año 2013, persisten un grupo de problemas que dificultaban la implementación del SEIB, entre ellos, la falta de articulación en la planificación con la cooperación internacional, la continua prioridad del sistema de educación hispana sobre la intercultural bilingüe, la burocratización de los funcionarios de la DINEIB, el déficit de docentes capacitados; así como de instrumentos metodológicos y pedagógicos; además del privilegio de liderazgo de los Kichwas de la Sierra en los cargos de la DINEIB (Krainer 2010).

Con la llegada del nuevo gobierno de Rafael Correa en el 2007, se crearon grandes expectativas en cuanto a las políticas públicas que se dictarían. Esperaban resolver los problemas antes mencionados y otros asociados a las debilidades presentes en la Educación Intercultural Bilingüe, como la falta de articulación e interculturalización presentes entre el sistema hispano y el bilingüe (Krainer 2010, Rivadeneira 2015). Algunos acontecimientos y resultados indican que a pesar de los esfuerzos realizados, la nueva política para el fortalecimiento de la EIB planteada en el Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013 (PNBV), siendo conyynua hasta el 2017, no consiguió los resultados esperados.

Con las disposiciones del nuevo marco legal para el SEIB, desde el comienzo, el gobierno puso en duda la representatividad de los dirigentes de pueblos y nacionalidades. De tal forma, la autora coincide con Altmann (2014,13) al decir que las agencias estatales subordinadas a la CONAIE se debilitaron, al tiempo que las nuevas, creadas por el Estado para el control de organizaciones locales o regionales (por ejemplo: Secretaría de Pueblos, Movimientos y Participación Ciudadana) se fortalecía. En el año 2010, la agudización progresiva de las contradicciones y enfrentamientos condujeron a la ruptura del diálogo entre las partes.

Las conclusiones arrojadas en el estudio, asociadas a la noción de implementation gap demuestran la presencia de fallo de implementación en la política pública para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, debido a la brecha existente entre los objetivos de la política y sus resultados.

.....

* Duraymi Huete Chávez

Ministerio de Educación Ecuador mineduc. Quito, Ecuador

Resumen de ponencia

O CRESCIMENTO DO MERCADO DE ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NO BRASIL - UMA ANÁLISE

*Márcia Medeiros Mota

Considera-se que estamos vivendo a Era Tecnológica. É notório o quanto o mundo hoje é dependente dessa evolução tecnológica. Da infância até idades mais avançadas, observa-se que a tecnologia é utilizada cada vez mais facilmente para diversas funcionalidades, seja para o lazer, para entretenimento, para ter uma companhia, para vender um produto, para jogar um jogo, enfim, uma diversidade de utilidades. Ou seja, acesso tecnológico é inevitável no mundo atual, quisá para se realizar um curso superior, sonho de todo jovem ou adulto que não teve oportunidade em algum momento, portanto, objeto de estudo desse artigo.

De acordo com as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, esta é caracterizada como "modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos" (Disponível em <http://portal.inep.gov.br/ead>, acessado em 20/07/2018)

Norteando essa linha de raciocínio, o presente estudo tem como objetivo analisar a evolução da oferta de cursos superiores na modalidade EAD, analisando o mercado desta modalidade - oferta e demanda e crescimento substancial nos últimos anos. Buscar-se-á entender como ocorreu essa expansão assim como os possíveis motivos que levaram a ampliação da oferta desta modalidade de ensino no Brasil.

Já que é necessário o acesso à tecnologia para se realizar um curso superior à distância, pretende-se inicialmente demonstrar a ampliação do acesso à tecnologia no Brasil. Em 2016, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pela primeira vez realizou um estudo de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) sobre Tecnologia da Comunicação e da Informação, tendo como objetos de análise os aspectos de acesso à internet, microcomputador e tablet para uso pessoal para pessoas maiores de 10 anos de idade, - ferramentas essas indispensáveis para o ensino à distância.

Dentre os resultados obtidos, observou-se que 45,3% do total de domicílios no país possuem microcomputador. Se classificarmos por região, os destaques são para as Regiões Sudeste (54,2%) e Sul (53,5%), posteriormente o da Região Centro-Oeste

(47,4%) e para finalizar, Nordeste (29,9%) e Norte (28,1%), mostrando inclusive a relação desse resultado com o IDH das regiões.

De acordo com o Censo da Educação Superior do Brasil , em 2016, 33% dos novos alunos ingressaram no ensino superior na modalidade à distancia e 67% em cursos presenciais, mostrando que houve diminuição de 1,2% entre 2015 e 2016 nas matrículas do ensino presencial e o ensino a distância expandiu em torno de 7,2%. Em 2010, 20% ingressaram no EaD e 80% no presencial. Notoriamente fica claro que a educação a distância cresce muito mais que a procura pelo ensino presencial e já é opção para quase metade das pessoas que buscam uma graduação, conforme pesquisa divulgada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), mostrando que 44% dos entrevistados optariam por essa modalidade, enquanto 56% dizem que preferem o ensino presencial. Se continuar nesse ritmo de crescimento, teremos mais alunos estudando a distância que nas salas de aula tradicionais em 2023 conforme estudo. A mesma pesquisa mostra que se os cursos à distancia tiverem etapas presenciais, o nível de aceitação sobe mais ainda. São diversas as vantagens em se realizar um curso à distancia , como custo baixo, flexibilidade para quem mora longe das Universidades, de estudar a hora, dia e local que quiser. O publico do EAD normalmente é um publico mais velho, que necessita dessa flexibilidade para completar um curso superior, publico esse diferente do ensino presencial. Necessita-se de mais disciplina e rigor no cumprimento das atividades propostas.

.....

*** Márcia Medeiros Mota**

Centro Universitário Estácio Juiz de Fora CUEJF. Juiz de Fora, Brasil

Resumen de ponencia

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST NO BRASIL: UM ESTUDO COMPARATIVO CRÍTICO

*Karla Wanessa Carvalho De Almeida

*Marcos Antônio Soares Da Silva

*Maurício Antunes Tavares

Este trabalho apresenta um estudo comparativo crítico entre o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo proposto pela Secretaria de Educação de Pernambuco/SE-PE-BR e a proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil, identificando os pontos de aproximação e distanciamento entre essas, a fim de compreender a relação entre os pressupostos político-pedagógicos, o currículo e o projeto de sociedade e de formação humana em questão. Nas discussões sobre a materialização do paradigma da Educação do Campo na EJA do campo, as questões de currículo aparecem como elementos centrais, uma vez que possibilitam situar de que posição teórica, política e cultural se fala e que visões de mundo e de homem e de mulher se quer fortalecer. Neste sentido, torna-se um espaço de luta por possibilitar, entre diferentes grupos e interesses, a consolidação de um projeto de educação e de formação. Assim, se buscou analisar o currículo instituído pela SE-PE-BR e as narrativas do MST sobre um processo de educação que promova o fortalecimento da construção da autonomia, da emancipação humana e de outras práticas pedagógicas.

O currículo da EJA do campo, formalizado pela Secretaria de Educação de Pernambuco-Brasil, é um avanço referente à busca da materialização de uma organização curricular que se organiza metodologicamente por meio de um eixo articulador denominado “Trabalho e Educação do Campo”, desenvolvendo seu trabalho pedagógico a partir de quatro eixos temáticos, os quais afirmam a realidade e os sujeitos históricos concretos, com rostos e histórias de vida, vinculados a uma luta e a “um projeto de classe que aponta para o tipo de sociedade que se quer construir” (CALDART, 2012, p. 24). Assim, possibilita agregar a discussão da organização de um trabalho pedagógico que contempla um projeto político de formação humana e de sociedade.

Nesse aspecto, o currículo da EJA do campo nos é apresentado como um grande desafio, pois percebemos um campo de disputa onde encontramos “de forma mais ou menos implícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais” (SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Nesse campo de disputa, localizamos a regulamentação (normatização) do currículo da EJA do campo pela Secretaria de Educação de Pernambuco, como uma forma que procura atender ao que se prescreve para a certificação do processo de escolarização dos trabalhadores do campo de Pernambuco. Nesse caminho, o marco regulatório que

trata da normatização do ensino propõe a construção de um documento curricular que garanta os componentes curriculares obrigatórios, o número e o tempo de aulas, dias letivos e carga horária anual, além do atendimento às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por outro lado, temos a concepção de educação e, de forma específica, de Educação do Campo, pensada no âmbito dos movimentos sociais do campo. Para esses, a concepção de educação defendida extrapola, em sua compreensão, para além do processo de escolarização; envolve a organização e produção do conhecimento em favor de direitos e a superação das condições instituídas, tornando os estudantes trabalhadores partícipes do processo do movimento da história. Assim, defendem que a Educação do Campo se organize em torno da escola, colocando essa a favor de sua tarefa em relação ao ensino e ao conhecimento, estabelecendo o vínculo entre teoria e prática, ou seja, entre escola e realidade, colocando o processo educativo num movimento real e situado (CALDART, 2012), não sendo apenas proposição de processo de escolarização fragmentado por áreas do conhecimento e por disciplinas sem estabelecer a compreensão do mundo em favor da compreensão e intervenção sobre o mesmo.

Nesse contexto, se estabelece o conflito em torno da organização de um currículo para a Educação do campo, na perspectiva do MST. Sacristán (2000) explica que se torna inevitável a intervenção dos sistemas de ensino organizado, por meio dos processos de burocratização que regulam os níveis educativos para a validação escolar.

Entretanto, essa exigência legal se contrapõe a concepção de Educação e de Educação do Campo, de forma mais específica, idealizada pelos movimentos sociais do campo, que as têm pensado como um processo que promova nos sujeitos do campo a sua emancipação e não apenas a apropriação dos saberes escolares. Por isso, o grande embate gira em torno do papel da escola e da organização do trabalho pedagógico. E dentro dessa discussão encontra-se o currículo da EJA do campo, porque ainda se guia pela divisão/fragmentação dos componentes curriculares uma vez que estrutura a carga horária que cada componente dever ter, valorando alguns como Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outros. Segundo o MST, há nesse processo a descaracterização da concepção de currículo integrado, pois o interesse está em reproduzir o modelo de educação compartimentada, tão combatida pelos movimentos campestinos. Apple (2006) esclarece que a discussão da organização curricular centrada em disciplina vem atender a um processo ideológico no qual os conhecimentos ditos de alto status, como, por exemplo, matemática e ciências; em contraponto as artes e humanidades, de menor valor, atendem a duas razões:

Primeiramente, a questão de utilidade econômica. Os benefícios de maximizar a produção do conhecimento científico e técnico são facilmente visíveis [...]. Segundo, o conhecimento de alto status parece ser um conhecimento discreto, isolado, independente. Tem (supostamente) um conteúdo identificável e (ainda supostamente) uma estrutura estável que se pode tanto ensinar quanto, o que é fundamental, testar. [...]. Assim, temos uma proposição quase circular e bidimensional em operação: o conhecimento de alto status é visto como macroeconomicamente vantajoso em termos de benefícios de longo prazo para as classes mais poderosas da sociedade, e as definições socialmente aceitas desse conhecimento impedem considerações sobre o conhecimento não técnico. (APPLE, 2006, p. 72, grifos do autor).

O autor nos explica que a razão de a organização curricular se centrar em disciplinas que ele denomina de alto status é o do lugar da escola na maximização da produção desse tipo de conhecimento, configurando um controle e ampliação da dominação ideológica por meio do conhecimento que preserva e produz através da transmissão da cultura, fazendo uso da escola sem a devida compreensão de que a realidade é construída de várias maneiras. Partindo desse ponto de vista, ainda considerando as explicações do autor podemos entender o porquê de determinadas disciplinas serem ou não selecionadas com maior carga horária e valor social pela escola, e não outras; fortalecem significados sociais e culturais e se relacionam “ao predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividade social” (APPLE, 2006, p. 62).

Numa visão contra-hegemônica do papel da educação e da escola, a EJA do campo, que absorve na sua metodologia os princípios e os fundamentos da Educação do Campo, precisa reconhecer os sujeitos como protagonistas desse processo, tendo na centralidade do seu currículo o campo, os seus sujeitos e as lutas desses sujeitos; pois, antes de pensar no processo de escolarização se faz necessário pensar o lugar em que estão inseridos esses sujeitos; para que, a partir daí, se pense numa educação que não apenas instrumentalize as pessoas, mas numa educação que seja capaz de transformar a realidade e os sujeitos nela em movimento. Por outro lado, temos a concepção de educação e, de forma específica, de Educação do Campo, pensada no âmbito dos movimentos sociais do campo. Para esses, a concepção de educação defendida extrapola, em sua compreensão, para além do processo de escolarização; envolve a organização e produção do conhecimento em favor de direitos e a superação das condições instituídas, tornando os estudantes trabalhadores partícipes do processo do movimento da história. Assim, defendem que a Educação do Campo se organize em torno da escola, colocando essa a favor de sua tarefa em relação ao ensino e ao conhecimento, estabelecendo o vínculo entre teoria e prática, ou seja, entre escola e realidade, colocando o processo educativo num movimento real e situado (CALDART, 2012), não sendo apenas proposição de processo de escolarização fragmentado por áreas do conhecimento e por disciplinas sem estabelecer a compreensão do mundo em favor da compreensão e intervenção sobre o mesmo.

Nesse contexto, se estabelece o conflito em torno da organização de um currículo para a Educação do campo, na perspectiva do MST. Sacristán (2000) explica que se torna inevitável a intervenção dos sistemas de ensino organizado, por meio dos processos de burocratização que regulam os níveis educativos para a validação escolar.

Esse trabalho se materializa, portando, na possibilidade de mudanças, fortalecida no diálogo que possa se estabelecer entre o MST e a Secretaria de Educação de Pernambuco-Brasil com o intuito de derrubar uma tradição não democrática e centralizadora nas discussões sobre a organização curricular, com a escassa participação dos interessados no processo.

.....

* Karla Wanessa Carvalho De Almeida

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ. RECIFE, Brasil

*** Marcos Antônio Soares Da Silva**

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ. RECIFE, Brasil

*** Maurício Antunes Tavares**

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ. RECIFE, Brasil

Resumen de ponencia

O ENSINO PÚBLICO SUPERIOR FEDERAL BRASILEIRO RECENTE: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA EM DESCOMPASSO

*Leonardo Barbosa E Silva

*Patrícia Vieira Trópia

*Vera Alves Cepêda

Entre os anos 2003 e 2016, o sistema universitário federal brasileiro se expandiu, buscou enraizar-se fora das metrópoles, abriu-se para negros e pessoas oriundas de escolas públicas, resultando num novo perfil, mais popular e mais democrático. A expansão, animada pelo Decreto Presidencial 6.096/2007 - REUNI - (MEC, 2010), produziu efeitos notáveis. Foram novas instituições, mais cursos e vagas, novos critérios para a democratização do acesso. Todavia, uma expansão quantitativa em vagas e instituições, dada a natureza das ações, carregaria consigo transformações também de ordem qualitativa. Deve-se ter claro, que os investimentos foram orientados para romper com a lógica pretérita e, em razão disto, buscou contrapor-se à concentração de instituições federais de ensino superior em regiões metropolitanas, de maior poder aquisitivo e maiores indicadores socioeconômicos. Este movimento foi acompanhado pela Lei Federal nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), responsável pela prescrição de ao menos 50% das vagas das IFES para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e autodeclarados negros e indígenas. Além disso, precavendo-se de possível incapacidade de parte da população agraciada garantir seu vínculo com as instituições acessadas, também foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010), trazido à luz para democratizar as condições de permanência dos jovens, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. O PNAES anuncia dez áreas de atuação (moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico e acessibilidade) e o escopo do público atendido (estudantes de graduação de cursos presenciais prioritariamente, com origem em escola pública e renda per capita familiar mensal de até um salário mínimo e meio).

Diante do contexto, esta comunicação pretende apresentar o resultado de duas pesquisas nacionais realizadas em 2015 e 2016 (envolvendo 60 IFES) que mapearam: a) o perfil socioeconômico da comunidade discente (gênero, raça/etnia, renda, origem familiar, trajetória educacional, demandas de saúde, apoio pedagógico e psicológico, rendimento, entre outros) e b) o perfil e capacidades institucionais para cobertura das demandas de proteção estudantil (variáveis como entorno, aparelhamento físico, nº e perfil dos funcionários, autonomia de gestão, serviços prestados, grau de cobertura, déficits constados, entre outros). Pretende-se problematizar a correlação, coerência e

tensão entre a vertente de democratização e inclusão via políticas de aumento do "acesso a vaga" com a necessidade e limites das "políticas de permanência e proteção" à formação dos estudantes nos cursos de ingresso. O tema deste painel é então discutir o perfil discente, o perfil institucional e o descompasso entre ambos na voz de três pesquisadores abaixo:

RESUMO 1) Perfil discente em transformação

O perfil do estudante das universidades federais brasileiras é o tema do artigo de Patrícia Vieira Trópia. Partindo dos dados produzidos pela IV Pesquisa de Perfil dos (as) Graduandos (as) das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2016), a autora analisa as mudanças na composição social dos discentes. As IFES são hoje mais negras. Em 2003, autodeclarados (as) brancos (as) somavam 59,4% da população dessas instituições, em 2010 esse índice caiu para 53,93% e em 2014/5 reduziu para 45,67%. Na tendência oposta, autodeclarados (as) pretos (as) têm crescido em participação nas IFES na respectiva cronologia de 5,9%, para 8,72% e 9,82%. Pardos (as), na mesma trajetória, foram de 28,3% para 32,08% e em 2014/5 para 37,75%. Em outras palavras, 47,57% dos (as) estudantes das IFES são negros (as). Em valores absolutos, quase triplicamos sua participação, comprovando o sucesso das políticas de democratização do acesso e das cotas. As Instituições Federais de Ensino Superior também mudaram no que diz respeito ao perfil de renda, uma vez que 66,19% de seus discentes vivem com renda per capita média familiar de até 1,5 salários mínimo, sendo que 31,97% vive com até 0,5 salário mínimo, e 21,96% vive com renda entre 0,5 e 1 salário mínimo. Dentro do perfil de vulnerabilidade social e econômica, os (as) discentes que vivem com até um salário mínimo representam 81,47%. Constata-se aqui um efeito explosivo e bem vindo das cotas sobre o ingresso daqueles que possuem níveis de renda mais baixos, que levou a média de renda per capita dos discentes para R\$ 916,80, com destaque para a média das regiões Norte e Nordeste que não superam os R\$ 717,00. A presença mais numerosa e crescente de estudantes com renda per capita de até 1,5 salários mínimos e autodeclarados negros trouxe consigo um novo volume de demanda para as políticas de assistência estudantil e agudizou as desigualdades no interior das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Trata-se de uma grande contingente em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos - relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras).

RESUMO 2) Perfil institucional sob tensão: avanços e limites

O perfil institucional das IFES brasileiras é o tema do trabalho de Vera Cepêda. O projeto governamental que alterou as feições da universidade federal brasileira atingiu, entre outros fatores, a composição da comunidade discente das IFES (MARQUES; CEPÊDA, 2012). Parte dessa transformação orientou-se pelo aumento da presença de estudantes dotados de carências e vulnerabilidades no viés quantitativo, mas a expansão, para a periferia, interior dos estados, regiões antes descobertas e fronteiras, somada aos novos critérios de ingresso ampliou também os grupos e as formas de vulnerabilidade.

A universidade pública federal viu-se premiada nos últimos anos pela exigência de

expansão dos serviços e estrutura voltada para a assistência estudantil - atividade de menor envergadura da gestão universitária em momento anterior. Contribui ainda para a institucionalização e crescimento do setor de proteção estudantil os recursos oriundos do PNAES e as diretrizes de ação fixadas por este programa (na forma de alíneas e mais recentemente eixos).

Todavia, não basta garantir o acesso: são necessários instrumentos de apoio à permanência e conclusão eficientes da graduação dos alunos caracterizados pelas várias formas de vulnerabilidade socioeconômica.

A Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para a Assistência Estudantil - um mapeamento de capacidades e instrumentos levantou os seguintes grupos básicos de informações: a) um mapeamento sobre o perfil e entorno das instituições, tais como nº de campi por IFES, local (rural, interior e metrópole), tamanho da comunidade discente (nº matriculas de graduação e pós; nº de cursos), corpo docente, nº técnicos administrativos, entre outros; b) perfil da gestão da AE na IFES, tais como: tipo de órgão, grau de autonomia e capacidade deliberativa, recursos humanos e financeiros, políticas estruturas, déficits; c) o levantamento de informações sobre estrutura funcional, recursos humanos, serviços prestados, perfil do público atingido, grau de cobertura, valores médios aplicados, recursos no total da instituição, modalidades, vínculos de trabalhos entre outros, aplicados a cada um dos 10 eixos/alíneas do PNAES. Qual a capacidade institucional real de proteção social estudantil nas IFES?

RESUMO 3) Políticas públicas em descompasso?

Leonardo Barbosa e Silva discute o descompasso entre a democratização do acesso às universidades federais e a oferta de recursos e equipamentos das IFES. As políticas públicas que conduziram este processo de expansão expuseram em duelo o acesso e a permanência de discentes, a demanda pela fruição do direito à educação e a oferta de serviços de proteção social, forjando um descompasso ameaçador às conquistas até o instante. Cabe aqui cotejar os resultados das políticas expressos nos perfis e, justamente por isso, perguntar-se pelo alcance e natureza da cobertura das políticas de proteção, bem como os indicadores sobre trancamentos, evasões e acesso às oportunidades acadêmicas (atividades de ensino, pesquisa, extensão, estágio etc.), pois as pistas indicam a manutenção das desigualdades quando a coorte é cor (BARBOSA E SILVA, 2017), sexo e renda. Para tanto, as bases de dados das pesquisas de Perfil discente e Institucional, além do Censo da Educação Superior (INEP, 2017) serão submetidas às análises a partir de software estatístico. As conclusões apontam que a oferta de proteção social é insuficiente para cobrir a demanda por permanência estimulada pela mudança do perfil discente.

Referências

- BARBOSA E SILVA, L. Racismo institucional e as oportunidades acadêmicas nas IFES. Comunicação em evento apresentado em 41o Encontro Anual da ANPOCS. Caxambú, 2017. Disponível em: . Acesso em: 28 fev. 2018
- BRASIL. Decreto no 7.234/2010. Decreto no 7234. . 29 jul. 2010.
- BRASIL. Lei Federal no 12.711. 29 ago. 2012.
- FONAPRACE/ANDIFES. IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos

Graduandos da IFES. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 10 out. 2016. Disponível em: .
INEP. Censo da Educação Superior - 2016. Disponível em: . Acesso em: 18 jul. 2017.
MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. Perspectivas : Revista de Ciências Sociais.
Perspectivas: Revista de Ciências Sociais, v. 42, n. 0, p. 161-192, 2012.

.....

*** Leonardo Barbosa E Silva**

Universidade Federal de São Carlos -UFSCAR. São Carlos, Brasil

*** Patrícia Vieira Trópia**

Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Uberlândia, Brasil

*** Vera Alves Cepêda**

Universidade Federal de São Carlos -UFSCAR. São Carlos, Brasil

Resumen de ponencia

O GÊNERO DA HISTÓRIA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE AS POSSIBILIDADES, LIMITES E EMBATES DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA.

*Caroline Cubas

Esta apresentação tem por objetivo apresentar uma reflexão a respeito das possibilidades e desafios concernentes às relações entre gênero e ensino de História no tempo presente. Através de um exercício analítico, procuramos problematizar o caráter político que perpassa o ensino de história no Brasil, particularmente no que diz respeito às questões de gênero. Cabe-nos ponderar as escolhas que oficializam alguns eventos passados pois, concomitantemente, geram silêncios e esquecimentos. Para tanto, em um primeiro momento, nossa análise recai sobre as diversas reações advindas da presença de uma questão sobre Simone de Beauvoir em uma prova do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - em 2015. Estas intensas reações serão aqui interpretadas como representativas de projetos políticos em conflito, referentes aos objetivos atribuídos ao ensino escolar. Em um segundo momento, deteremo-nos à análise de uma experiência docente, ministrada por alunos do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina integrantes do Projeto de Iniciação à Docência - PIBID - em 2015. Tal experiência consistiu na realização de aulas-oficinas sobre gênero e história das mulheres, ministradas em turmas de nono ano do Ensino Fundamental. A resposta dos alunos às atividades propostas foram os elementos de motivação para as reflexões apresentadas a seguir.

Ao entendermos gênero como elemento conformador dos sujeitos históricos, é necessário demarcar que falamos sobre gênero por meio de conceitos que trazem consigo sentidos diversos e a partir de lugares generificados. Tratando-se do ensino de história, tais lugares são tanto a escola (através de seus currículos, práticas e espaços esquadrihados) quanto a própria história escolar que, através da eleição de determinados conteúdos em detrimento de outros, oficializa o que é ou não socialmente importante a respeito do passado.

Existe um número relativamente expressivo de trabalhos que se dedicam a pensar as relações entre gênero e educação, especialmente no sentido de demarcar como as práticas e os espaços escolares atuam/atuaram no sentido de reafirmar percepções dicotômicas e naturalizadas a respeito de predicados atribuídos ao masculino e ao feminino. Ao tratar da escolarização dos corpos, Guacira Lopes Louro afirma a necessidade de se reconhecer que as imposições e proibições do espaço escolar tem efeitos de verdade e atuam na constituição de parte significativa das histórias pessoais. As reflexões sobre gênero e as especificidades do ensino de história, porém, são ainda escassas. Aquelas dedicadas a tal empreitada tratam, comumente, da indispensável tarefa de denunciar o silêncio e a ausência das mulheres na narrativa histórica e, especialmente, nos livros didáticos. Consideramos que a problematização dos recursos didáticos e a utilização de fontes seja um caminho possível para a

desconstrução de estereótipos e binarismos, tal qual indicado por Jaqueline Zarbato. Para a autora, a investigação dos materiais utilizados na prática docente possibilitam problematizar, nas aulas de História, as diferentes abordagens sobre a "relação entre homem e mulher, sobre as vivências e histórias de homossexuais, de transexuais, enfim, fundamentar discussões para além dos elementos de heteronormatividade." Como proposição, pensamos em um ensino de história que trate o presente não como resultado de um único processo (formado pelos eventos comumente abordados nos currículos escolares), mas como múltipla potência de passados diversos. É preciso abrir mão do caráter erudito atribuído ao conhecimento histórico e percebê-lo efetivamente como uma maneira particular de pensar. Para tanto, é preciso trazer a tona passados que relativizem nossas certezas. Passados estes que ampliem nossas percepções acerca dos diferentes modos de ser, viver e conviver. Cabe-nos, assim, explicitar que a forma como fora cristalizada a história, ao mesmo tempo em que nega às mulheres (e não apenas a elas, é importante ressaltar) a possibilidade de reconhecimento com o passado, impõe aos homens (como espada de dois gumes, pois traz consigo a possibilidade da glória e da lamúria) a exclusiva responsabilidade pelo presente que temos. Para aquelas e aqueles que escapam a esta lapidação, não se trata apenas do silenciamento de vozes passadas, mas do cerceamento das possibilidades de orientação para o futuro. Este trabalho assume como pressupostos teóricos a História do Tempo presente e diálogo com elementos do campo da Didática da História.

.....

* Caroline Cubas

Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC. Florianópolis, Brasil

Resumen de ponencia

O PROCESSO DE ESCOLHA ESCOLAR EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS DIFERENTES: COMPARANDO FORTALEZA, RIO DE JANEIRO E FRANÇA

*Harlon Romariz Rabelo Santos

Este trabalho busca estabelecer uma análise comparativa entre os processos de escolha escolar de três contextos educacionais, a saber, rede pública da França, Rio de Janeiro e Fortaleza. Os processos de escolha escolar refletem os contextos socioculturais das famílias e as diversas regras de acesso e permanência escolar, abrindo espaço para um debate sobre a relação família-escola, sobre as oportunidades escolares, estratificação escolar, capitais familiares e estratégias de escolarização. Isso permite uma reflexão sobre a influência do background socioeconômico das famílias em relação ao acesso escolar e percepções acerca da igualdade de oportunidades escolares. Utilizam-se dados bibliográficos (França e Rio de Janeiro) e de dados empíricos coletados em Fortaleza num contexto de pesquisa de mestrado em Sociologia.

A escolha escolar e seu contexto teórico em sociologia da educação

A escolha escolar se constituiu como um importante objeto de pesquisa em sociologia da educação, entre outros motivos, pelo fato deste processo poder indicar mecanismos importantes pela qual se manifestam os interesses e contextos familiares, e os backgrounds socioeconômicos e culturais das famílias; por revelar o quadro das oportunidades escolares, e; por mostrar quais as facilidades e dificuldades, formais e informais, em torno do processo de matrícula. A sociologia da educação tem seu início decisivo a partir de meados do século passado. Quando se perguntava sobre o quanto de capacidade teria a escola de promover mobilidade social, e se a intervenção escolar seria capaz de promover inserção social e desenvolvimento econômico. Houveram nesse ensejo, grandes pesquisas como as de Pierre Bourdieu na France e James Coleman nos EUA em que chegou à conclusão de que a escola acaba por reproduzir as desigualdades já existentes na sociedade, certificando as disparidades apresentadas pelos alunos oriundos de cenários sociais e familiares diferentes. E que os contextos sociais das famílias e das escolas possuíam enorme peso sobre o desempenho dos alunos, sendo a eficiência escolar colocada à prova. Essas perspectivas, cada uma a seu modo, constataam a dificuldade da instituição escolar de promover mobilidade social. A partir daí é que se avança com diversos estudos e aprofundamentos teóricos sobre como se davam os mecanismos de influência dos contextos sociais sobre o desempenho e aprendizagem escolar ou de como os diferentes atores (alunos, pais, professores) se posicionavam nesse processo.

Os processos de escolha escolar

Em Fortaleza, os pais possuem certa liberdade de escolha escolar. Eles podem ir diretamente nas escolas que desejam e pleitear matrícula para seus filhos. No entanto, há uma grande estratificação escolar, mesmo entre as escolas da rede pública de nível médio. Existem diversos tipos de escolas e localizadas em diversos bairros. Há em geral, quatro modalidades de escolas de ensino médio, sendo a maioria de (I) escolas regulares, com currículo padrão e apenas um turno de aulas, no entanto, mesmo entre esse primeiro tipo há uma grande diferenciação de escolas em relação ao desempenho escolar e localização geográfica. (II) Há também os Liceus, que são escolas mais antigas e que contam com uma infraestrutura diferenciada e desempenho melhor. (III) Mais recentemente foram implantadas as escolas de tempo integral, que são semelhantes as escolas regulares, mas que oferecem turno integral. E finalmente (IV) as Escolas Estaduais de Educação Profissional, que são escolas de tempo integral e que articulam uma formação profissional. Dessa forma o ingresso sai com dupla certificação e com alguma experiência profissional por causa do estágio remunerado obrigatório. Essas escolas possuem currículo diferenciado, infraestrutura diferenciada, equipe docente e de gestão diferenciada. Além de possuir seleção de entrada especial para alunos e professores. Essas escolas também possuem um melhor desempenho nas avaliações externas e uma maior taxa de aprovação no Exame Nacional de Ensino Médio que as demais escolas públicas do Ceará.

Como é de se esperar, os pais e alunos mobilizam esforços para conseguir entrar nas melhores oportunidades possíveis, e, o acesso a EEEP é bastante desejado, até por famílias da rede privada de ensino. Esses pais mobilizam uma série de esforços, ainda no ensino fundamental para conseguir colocar seus filhos num modelo de escola melhor. Os dados empíricos coletados foram justamente com alunos e seus pais dessas EEEPs, contando com mais de 600 questionários e 10 entrevistas aprofundadas. De forma sintética, percebeu-se que existem uma série de interesses, estratégias e valores que são mobilizados por pais e seus filhos no processo de escolha escolar e que esses interesses e valores podem ser situados dentro dos seus patrimônios individuais de disposições, como a perspectiva de Bourdieu e Bernard Lahire pode nos ajudar a compreender.

Há uma similitude entre os processos de escolha escolar em diversas partes do mundo, o que se pode perceber pela vasta bibliografia sobre o assunto. Parece haver uma chave analítica de interpretação que procura entender esse processo de escolha como algo calculado, estratégico, que leva em consideração as diferentes realidades educacionais e regras de acesso, mas ao mesmo tempo percebe-se que tais estratégias e interesses estão situados dentro de um contexto de capitais sociais, econômicos e culturais e disposições familiares.

Autoras como Katherin Barg e Agnès Zanten analisam os processos de escolha escolar e estratégias de escolarização na França. O sistema educacional francês é dividido em três grandes partes: ensino primário que incluiu a école maternelle (1-4 anos) e a école élémentaire (6-10); o ensino secundário que inclui o collège (10/11-13/14 anos) e o lycée (15-17 anos); e o terciário que é o ensino superior. Elas perceberam que o capital cultural reflete muito sobre o processo de escolha escolar e cultivo das habilidades dos filhos entre essas etapas. Por meios de estudos longitudinais sobre o processo de transição entre o collège e o lycée, demonstrou-se a forte influência do capital econômico e cultural das famílias no processo de escolha, e enfatizando que pais com

maiores capitais econômicos e culturais tendem a reconhecer as melhores oportunidades escolares e a requisitar e conseguir colocar seus filhos nas melhores posições.

No Rio de Janeiro, a partir das pesquisas de Márcio da Costa e Mariane Koslinski, analisando a transição entre o ensino fundamental I e II, foi possível saber das inúmeras táticas e estratégias de escolha escolar que ocorrem por lá. O método formal de escolha da escola passa por um sistema eletrônico da Secretaria de Educação do município, que leva em consideração as preferências das famílias e a localidade de residência. No entanto, como é comum às cidades brasileiras, existe uma forte desigualdade geográfica que incide muito sobre a estratificação escolar, fazendo com que pais e filhos se mobilizem e até burlam o sistema para conseguir vagas nas escolas julgadas melhores, ou por vagas nas escolas que cultivam algum valor desejado pela família, como a disciplina escolar ou atuação comunitária, por exemplo.

Nesses três casos aqui brevemente apresentados verifica-se que as famílias possuem um maior ou menor poder no processo de escolha, dependendo do contexto e das regras de acesso e permanência. No entanto, é possível traçar algumas considerações comuns aos três casos: (I) independentemente da forma de transição escolar, formal ou informal, sempre haverá algum tipo de school tracking. (II) O capital cultural das famílias é determinante no processo de escolha escolar, mais capital cultural indica mais capacidade de percepção, reconhecimento tanto das potencialidades dos filhos quanto dos tipos de escolas. (III) O tipo de transição, a forma como está institucionalizado o processo de escolha e o tipo de seleção muda a forma como os pais e os profissionais da escola vão agenciar e operar esse momento. Além disso, o (IV) capital social e cultural das famílias contribui tanto para que elas percebam melhor a capacidade de seus filhos, como estão mais interessadas em reconhecer as melhores oportunidades escolares disponíveis, dentro das possibilidades que a relação custo-benefício-educacional permite para cada tipo de família.

Considerações

É possível delinear reflexões conclusivas tanto no aspecto teórico quanto político. Os estudos sobre escolha escolar acabam sendo estudos sobre a ação do agente, e que tem um espaço primordial na sociologia, pois retoma o debate sobre ação e estrutura. As escolhas dos pais e/ou dos filhos em relação a diversidade de escolas existentes podem ser explicadas pelas reflexividade e cálculo que esses atores fazem em relação a uma questão importante nas sociedades modernas que é o capital escolar e nesse sentido Boudon abre formas de análises importantes. Ao mesmo tempo, como o próprio Boudon ressaltou em seus textos mais posteriores, não é possível negar que haja um contexto social e processos de socializações que de alguma forma influenciam as decisões dos indivíduos. Esse esforço de síntese e integração teórica entre a perspectiva da escolha-racional e da socialização aparece como um caminho ainda aberto, difícil, porém potente sociologicamente. Do ponto de vista político, estudos nessa área mostram que (I) o sistema escolar, mesmo o público, é altamente estratificado e (II) que os backgrounds familiares ainda influenciam no desempenho escolar, e, por conseguinte na estratificação. Fica, dessa forma exposto que, se há um desejo de se buscar efetivamente igualdade de oportunidades escolares, os sistemas educacionais precisam desenvolver mecanismos e empreender investimentos que

diminuam as disparidades entre escolas e que impeçam uma maior influência das habilidades e backgrounds familiares na composição do espaço social escolar.

.....

* Harlon Romariz Rabelo Santos

Programa de Pos-Graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Rio Grande do Sul - PPS/UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumen de ponencia

O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: POLÍTICA PÚBLICA DE JUVENTUDE PARA A GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO

*Rosilaine Gonçalves Da Fonseca

O presente artigo contempla a trajetória do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano desde sua primeira versão "original" de 2005 até a edição 2012, apresentando como as duas grandes reformulações (2008 e 2012) possibilitaram seu gradativo aperfeiçoamento. O ProJovem, regulamentado pelo Decreto nº 5.557, de 05 de outubro de 2005, trouxe consigo a bagagem de ter sido o primeiro grande programa criado pelo governo federal direcionado "intencionalmente" para a juventude brasileira (ANDRADE, ESTEVES, OLIVEIRA, 2009). Além disso, deu origem a duas grandes inovações para a concretização das políticas de juventude: um currículo inovador, contemplando o Ensino Fundamental, a qualificação profissional inicial e a ação comunitária; e também, uma gestão compartilhada, entre o Ministério da Educação - MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República (BRASIL, 2008b). O ProJovem pretendeu assumir, ao mesmo tempo, caráter emergencial e experimental, por meio da imediata reinserção dos jovens no sistema de ensino, no mundo do trabalho e na sociedade, através de ações integradas. Precursor de uma proposta que reúne escolarização, formação inicial para o trabalho e ações de cidadania, o Programa destina-se, atualmente, a jovens de 18 a 29 anos que, embora alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental. Este estudo tem como objetivo revelar as principais contribuições desta política pública para a vida dos jovens brasileiros no que tange ao acesso e permanência na escola. A metodologia contemplou o levantamento bibliográfico acerca do Programa, em que foram analisados documentos oficiais, tais como a Lei 11.129 e o Decreto nº 5.557, que regulamentaram a implementação do ProJovem, dentre tantos outros. Os resultados mostraram que desde a primeira reformulação realizada em 2008, a relação professor-aluno aparece como um incentivo à permanência no Programa, além de estimular a continuidade dos estudos após a conclusão do curso. Constatou-se também que ao ser incorporado pelo Ministério da Educação - MEC em 2012, passando a integrar a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, o Programa trouxe mudanças significativas para a Política Nacional de Juventude - PNJ. Nosso propósito em apresentar um estudo a respeito do Programa Nacional de Inclusão de Jovens foi trazer contribuições para as discussões a respeito do direito à educação da juventude no campo da EJA. Isto porque, um dos principais desafios que se apresentam à educação pública brasileira, consiste em promover a inclusão social da juventude, de forma a garantir seus direitos e promover a redução das desigualdades sociais. Novaes afirma que "não podemos idealizar a juventude" (2012, p. 1). Para a autora, devemos considerar as variadas identidades presentes neste público e, ao

mesmo tempo, pensar na igualdade entre elas, atendendo à pluralidade existente. Andrade destaca que, na EJA “estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas” (2004, p.24). O público da EJA, em sua maioria, é composto de jovens trabalhadores, que no passado tiveram, de alguma forma, seu direito à educação negado. Oferecer apoio a tal grupo de jovens, marcado por profundas desigualdades sociais, significa permitir que eles tenham uma nova oportunidade de acesso à educação, o que, na verdade, também se constitui um direito seu. Contudo, vimos que, além de garantir o acesso, é necessário também assegurar as devidas condições de permanência. Nesse sentido, Arroyo (2006) realça: “a história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos” (p. 28). Espera-se ainda, com este estudo, contribuir com subsídios capazes de auxiliar na compreensão do que vem representando a oferta de políticas públicas para os jovens da EJA, sujeitos estes que apresentam-se como um dos mais vulneráveis e invisibilizados no campo da educação em nosso país.

.....

*** Rosilaine Gonçalves Da Fonseca**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO. Rio de Janeiro, Brasil

Resumen de ponencia

OS IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Ana Carolina Caridá

Ao longo das últimas décadas, houve no Brasil o fortalecimento da política do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. A Reforma do Ensino Médio, promulgada pela lei 13.415/2017, significa o desmonte dessa política por meio dos itinerários formativos, das parcerias público-privadas e da possibilidade de contratação de professores com notório saber. O objetivo da comunicação é refletir acerca da correlação de forças presentes nesse debate e discutir os interesses do capital privado pela educação e suas consequências para a formação da classe trabalhadora.

O fim do século XX e início do século XXI são marcados pelo neoliberalismo e pela reformulação dos sistemas de ensino com vistas a nova lógica de organização da produção. Com o aprofundamento da crise econômica de 2008, a ascensão do pensamento conservador e o acirramento da luta de classes, as instituições públicas passaram a correr sérios riscos.

Desde as jornadas de junho de 2013 o Brasil atravessa uma crise política sem precedentes. Apoiados nas manifestações convocadas pelo movimento popular em torno do transporte público, que cresciam a cada dia, a mídia hegemônica convoca as massas para saírem as ruas e legitimar seus interesses de classe, tomando o mote da corrupção para iniciar o desmantelamento do governo eleito pelo voto popular.

A proposta de conciliação de classes colocada em prática pelo Partido dos Trabalhadores (PT) não agradou os organismos internacionais, os quais definem os rumos dos Estados de capitalismo dependente. Nas eleições de 2015 o PT vence novamente e para aqueles que defendem o capital privado e monopolista urge-se a necessidade de destituição deste partido do executivo, conflagrando-se um processo nebuloso que instituiu o vice-presidente no cargo máximo do país.

Completo trinta anos da Constituição de 1988 o país atravessa novamente um Golpe de Estado que impõem reformas estruturais nos setores como educação, saúde, trabalho, previdência, dentre outros. Vivemos um momento de regressão social imposto por um regime de exceção. Os períodos de reorganização do capital traduzem-se em crises que afetam as relações de trabalho e manter programas sociais repele investidores estrangeiros.

A disputa por dois projetos societários se acirra e a repressão física e institucional são as marcas do governo pós Golpe de 2016. A palavra de ordem é flexibilização, a qual parte de uma concepção global que padroniza, redefine, normatiza e controla o que é a educação, suas bases curriculares e a atividade docente, discutindo o que é legítimo aprender e ensinar e para quem.

No que se refere aos rumos da educação no país podemos mencionar que desde o projeto de lei 6840/2013 proposto pela CEENSI (Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio) se discute

uma reforma empresarial neste setor, tendo sido empurrada via medida provisória (MP 746/2016).

Neste contexto a Reforma do Ensino Médio foi instituída rapidamente pela lei 13.415/2017 e sua implantação caminha a passos largos. O discurso hegemônico se refere a estas iniciativas como um processo natural de modernização embasado no fetiche da tecnologia, prometendo atender as questões sociais e manter a coesão. Trata-se de uma política que aprofunda a dualidade estrutural da escola, dando a ela um caráter privatista e não universal.

Esta modernização conservadora tem semelhanças com outros períodos conturbados da história nacional como durante o Estado Novo (1937-1945) com a Reforma Capanema, a Ditadura Civil Militar (1964-1985) e os próprios anos 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que trazem à luz a pedagogia das competências.

Trata-se de um retrocesso de caráter ideológico e instrumental que envolve a Emenda Constitucional nº 95/2016 (que trata do Teto dos Gastos Públicos), o projeto de lei Escola sem Partido (PL 867/2015) e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Projetos de lei como o Escola Sem Partido contribuem para o processo de militarização em diversas escolas e legitima a perseguição daqueles que se propõem a produzir pensamento crítico e a intervir na realidade social com vistas a transformação. Nestes marcos professores não educam, apenas instrumentalizam, descolando a escola da realidade do estudante e entendendo a ausência de neutralidade como sinônimo de doutrinação. A contrarreforma reduz a educação ao ensino e transforma-o em serviço. Os empresários passam a fazer os projetos de ensino com o apoio da Fundação Leman, Fundação Ayrton Senna, Fundação Kroton e tantas outras empresas interessadas.

A lei 13.415/2017 representa um retrocesso ao processo educacional como um todo. Além das críticas esboçadas acima ela regulamenta as parcerias público-privadas na gestão das escolas, permite que professores com notório saber sejam contratados precariamente, desobriga o contato com a maioria das áreas de conhecimento e abre margem para que o ensino médio seja ofertado à distância ao mesmo tempo em que prevê jornada integral em escolas sem infraestrutura adequada.

Aponta como disciplinas obrigatórias apenas Português, Língua Inglesa e Matemática e passados um ano e meio de contato com estas áreas os estudantes terão a “opção” de escolher cursar a outra metade da formação de acordo com um dos outros itinerários formativos: Ciências Humanas, Ciências Naturais ou Formação Técnica e Profissional. As alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) levam em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda não publicada para o Ensino Médio, mas que propõem ditar, estancar e impor as competências e habilidades que os estudantes devem aprender na escola em todo o território nacional. Não levando em consideração as peculiaridades de cada região e nem a autonomia do trabalho docente, realizando mudanças estruturais e superestruturais. Esta comunicação propõem uma análise crítica do processo histórico que envolve a relação entre trabalho, educação e política e reflete como esta legislação impactará na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, mais especificamente, nos cursos de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta rede é uma especificidade brasileira e marca a disputa pelos sentidos do ensino médio nos últimos vinte anos.

É urgente ampliar os espaços de resistência e diálogo e questionar: como está a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) hoje? A que vieram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Como estão desenvolvendo seus princípios epistemológicos? Como a Reforma do Ensino Médio vai afetar a EPT? Que aluno queremos formar nos Institutos Federais de Educação? Como romper com a dualidade estrutural tendo em vista a falta de consenso entre os trabalhadores da educação acerca dos pressupostos do ensino médio integrado?

Apropriar-se dos caminhos e (des)caminhos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é essencial para colocar em prática a educação de caráter emancipador, pautada na politecnia e nas relações entre o mundo do trabalho e da vida, como partes indissociáveis da dimensão humana e que permeiam o fazer escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A pedagogia do empreendedorismo faz uso de uma metodologia de ensino e aprendizagem que pauta o processo educativo na defesa dos interesses específicos do capital em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. O debate referente ao ensino médio integrado busca contrapor esta visão, na medida em que se pauta na formação integral do ser humano e na politecnia, aproximando a relação entre teoria e prática com base nos conceitos de historicidade, totalidade e contradição.

A LDB (1996), ainda que timidamente, realizava uma defesa da educação politécnica em seus artigos 35 e 36. Porém, apenas um ano depois são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) que adotam a pedagogia das competências dentro da lógica do setor produtivo. O decreto N.º 5154/2004 regulamenta as diretrizes para a EPT no nível da formação inicial e continuada, ensino médio e superior. Desde então pesquisadores se reúnem para discutir e construir a definição dos fundamentos teóricos e epistemológicos que dão base para o currículo integrado. Anteriormente, no governo de Fernando Henrique Cardoso, vigorou o Decreto nº 2.208/97 que proibiu a oferta desta modalidade de ensino e fixou metas para a diminuição da oferta de ensino médio pelas escolas técnicas federais.

A correlação de forças expressas no campo da EPT pode ser definida a partir da contraposição entre a pedagogia das competências e as pedagogias que se propõem emancipatórias, como a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia freiriana. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (5154/2004) estão expressas as pressões para que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia atendam aos interesses privados, mas também levam em consideração o debate crítico acerca das modalidades de educação voltadas à formação técnica de nível médio.

Estes projetos societários em disputa podem ser exemplificados como um enfrentamento entre a concepção de educação de empresários e banqueiros versus a concepção dos movimentos sociais de educação. Ainda no fim do século XX o ensino médio era para poucos e no século XXI há uma reviravolta onde o ensino médio passa a ser para todos. Com esta reforma vemos a tentativa de recompor o padrão anterior. Ela sonega o acesso ao conhecimento, pois nenhuma escola ofertará os cinco itinerários formativos propostos pela lei, além de legalizar as parcerias público-privadas para a EPT. O debate gira em torno da decisão de quem ofertará o ensino médio no Brasil em suas diferentes localidades, qual banco ou fundação de interesse privado.

.....

*** Ana Carolina Caridá**

Instituto Federal de Santa Catarina IFSC. Florianópolis, Brasil

Resumen de ponencia

OS PARADOXOS E DESAFIOS NA RELAÇÃO ENTRE ESCOLAS E FAMÍLIAS

*Nathacha Monteiro Ferreira

Na contemporaneidade a relação entre escola e família vem ganhando especial destaque nos debates acerca do desenvolvimento integral do indivíduo, em especial, no âmbito das políticas de educação (em tempo) integral.

A análise das mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos, com a incorporação de novos discursos e olhares frente a diferentes questões como a diversidade e tecnologia, requer que os papéis da escola e da família sejam também repensados. As instituições escolares necessitam conhecer a realidade das famílias com as quais atua e desenhar estratégias reais de aproximação, reconhecendo ações possíveis de participação das famílias e respeitando suas condições e bagagem histórica.

Em contrapartida, as famílias também precisam se comprometer com as questões da escola e pelos caminhos os quais ela irá trilhar. Os princípios da gestão democrática indicam a necessidade de diálogo constante para a elaboração de ações pelo coletivo. As relações estabelecidas entre famílias e escolas dialogam diretamente com a concepção da Educação Integral, que compreende uma formação plena do ser humano, considerando todas as suas dimensões e o reconhecendo como um ser de direitos. Neste sentido, o engajamento das famílias e comunidade enquanto protagonistas no processo educativo de crianças e adolescentes é de fundamental importância para a ratificação das premissas da Educação Integral: novos tempos, espaços e atores.

A reflexão acerca da importância da participação das famílias e comunidade no contexto escolar, na atualidade, se tornou um consenso comum na literatura educacional, na mídia, nos discursos dos profissionais escolares e das próprias famílias, evidenciado ainda em pesquisas internacionais e regulamentado em leis, que deliberam sobre a necessidade da educação ser uma responsabilidade compartilhada entre Estado e sociedade.

O reconhecimento sobre a importância desse engajamento se desdobra em novos desafios, pois em um discurso consensual, a sociedade corre o risco de culpabilizar apenas uma parcela dos atores envolvidos, atribuindo a falta de interesse da família como o ponto determinante nas relações estabelecidas.

Pesquisas apontam que muitas famílias não acreditam no valor do seu envolvimento, por entenderem que têm pouca influência sobre a aprendizagem das crianças e adolescentes, por terem baixa escolaridade e/ou porque não sabem como participar. A mesma reflexão se aplica à comunidade, que por muitas vezes não consegue se entender enquanto parte do contexto educativo.

[...] é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, frequentemente, a desconsiderar-se

profissionalmente, a “confessar” a indignidade de suas tarefas; almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal remunerado, mais valorizador que o deles.

Lahire, 1995, p 334

Tratar sobre a aproximação entre escola, família e comunidade requer uma reflexão mais profunda, que identifique os reais desafios para uma relação sinérgica entre os envolvidos. É fundamental ressaltar que o desafio no estabelecimento desta relação não se resume apenas às famílias e, dessa forma, atribuir a todos os envolvidos sua parcela de participação e responsabilidade.

A identificação deste discurso consensual sobre a temática implica na superação do mito da “omissão parental”, que segundo Lahire (1995, p. 335):

Os discursos sobre a “omissão” dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são “vistos”, e essa invisibilidade é imediatamente interpretada - principalmente quando a criança esta com dificuldade escolar - como uma indiferença com relação a assuntos de escola em geral e da escolaridade da criança em particular. Alguns professores até parecem pensar que a ausência de relações, a ausência de contatos com algumas famílias (populares, é claro), explicaria o “fracasso escolar” das crianças. Por isso é preciso fazer os pais irem, de qualquer jeito, à escola: nas diversas reuniões, festas escolares...

O cenário de culpabilização das famílias se desdobra na manutenção de relações distantes e pouco harmoniosas. Pensar em estratégias para a solução desta questão envolve, primeiramente, a compreensão sobre o que é participação, pois o fato de os responsáveis não estarem presentes fisicamente na escola, não significa necessariamente desinteresse e ou falta de engajamento. Neste contexto faz-se necessário refletir acerca de algumas questões: se os pais estão presentes fisicamente na escola, em que medida isso significa participação? Que papel essas famílias tiveram no evento? Foram ativos ou apenas receptores de recados? A escola esta aberta a receber críticas e sugestões? A escola reconhece outras formas de participação sem necessariamente ser a presença da família em seu espaço físico?

Por muitos momentos, a relação das escolas com as famílias e comunidade é impregnada por uma visão idealizada e romantizada, onde famílias e comunidade possuem apenas uma participação representativa. Porém essa participação pode ocorrer de diversas maneiras, inclusive no apontamento de questões desafiadoras da unidade escolar. Neste sentido, é imprescindível que a escola reconheça com legitimidade as práticas que questionem suas ações e consiga desenhar estratégias para uma ação compartilhada, de maneira democrática.

A construção dessa relação de parceria pressupõe a criação de canais eficazes de comunicação, que permitam o compartilhamento de demandas e necessidades atreladas às possibilidades de atuação do outro, de maneira colaborativa, e, principalmente, o reconhecimento de que todos os alunos e todas as famílias possuem potencialidades. Essa construção pressupõe ainda, o estabelecimento de combinados e responsabilidades compartilhadas.

Outro importante desafio a ser enfrentado neste cenário é a valorização dos docentes, principalmente no que se refere à sua formação e seu reconhecimento enquanto

facilitador na criação dessas redes com famílias e comunidade. Por muitas vezes, o engajamento das famílias, mesmo que tanto desejado no senso comum, esta suscetível a desconfortos quando acontece, pois a participação pode gerar reações de defesa. A “omissão parental”, segundo Lahire (1997), por muitas vezes esta atrelada à um sentimento de respeito e confiança à equipe escolar. Logo, pensar na formação destes profissionais, que lidam mais diretamente com as famílias, significa incluir processos de reflexão e compreensão sobre engajamento familiar, na perspectiva de compreensão sobre a importância da bagagem histórica de cada familiar em sua relação com a escola e sobre como reconhecer, valorizar e fomentar a participação da família no processo educacional de seus filhos.

Os pais podem ser vistos como que se intrometendo um pouco demais num domínio pedagógico considerado reservado e, assim, despertar reações de defesa. Um professor confessa assim que o respeito - que leva alguns pais de meios populares a uma delegação total de autoridade pedagógica - e é muito confortante para os professores.

Lahire, 1995, p 337

Repensar essa relação entre escolas e famílias requer um processo contínuo e cíclico de olhar para prática, construir referências formativas, fomentar reflexão da prática e vivência, contando com diferentes olhares e atores. A concepção de gestão democrática propõe uma grande mudança nas relações que a escola estabelece com a comunidade e com as famílias, onde estas se sentem reconhecidas e parte do projeto educativo, sendo ativas no processo de gestão e nas decisões da escola.

.....

*** Nathacha Monteiro Ferreira**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC RIO. Rio de Janeiro, Brasil

Resumen de ponencia

OS SABERES E FAZERES DE PROFESSORES QUILOMBOLAS NO ESTADO DE MATO GROSSO: UM PENSAR NO CURRÍCULO E NA DIDÁTICA

*Luciano Da Silva Pereira

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1960, a maioria da população Brasileira residia no meio rural. Nesse período, não existiam políticas públicas suficientes que contemplassem as necessidades globais e formativas dessa população, haja vista que a educação nesses territórios por muito tempo permaneceu/permanece invisibilizada pelo poder público, que vem tratando com descaso as políticas públicas, sobretudo, as garantidas às comunidades quilombolas. Entretanto, apesar de conquistarem o direito à educação nesses territórios, ali ainda se materializa a reprodução de uma educação colonialista e eurocêntrica, que persiste na valorização de uma manifestação cultural em detrimento de outras. Essa conjuntura permitiu/permite, que a diversidade de manifestações culturais, os saberes e dizeres permanecesse silenciada nos ambientes escolares.

No entanto, em algumas localidades não basta apenas ter os documentos orientativos para mudar a realidade do ensino ministrado em seus territórios, mas é necessário que a comunidade escolar esteja inserida no processo educacional. Nesse cenário, umas das ações concretas seria que os profissionais da educação que atuam nesses estabelecimentos de ensino pertencessem à comunidade, haja vista que em sua maioria ali nasceram/cresceram e conhecem a realidade e a necessidade de contextualizar a realidade histórica do território, envolvendo as lutas, desafios e conquistas no processo de aprendizagem dos alunos.

Em muitas escolas quilombolas, o grupo é formado majoritariamente por professores oriundos de outras localidades. Este dado é importante na medida em que na escola quilombola, segundo as Diretrizes Nacionais e Estaduais, os professores prioritariamente, deveriam pertencer à comunidade, pois assim o trabalho para a valorização das identidades e culturas dos alunos locais, fluiria melhor, já que o professor teria um enraizamento com a comunidade local.

Como disserta Arroyo (1999), essa educação desenvolvida nos territórios deve ir a raízes culturais da comunidade para trabalhá-las e para incorporá-las como herança coletiva para que mobilize e inspire a luta pela terra, pelos direitos democráticos e educacionais. Percebe-se que essa ideia recupera o papel social da escola de transformar a realidade com a qual está envolvida, os sujeitos da comunidade quilombola, homens, mulheres, crianças e professores, que buscam diariamente manter viva a história desses territórios.

Nesse sentido, diversas pesquisas surgem no campo acadêmico, abordando o tema da educação escolar em quilombos contemporâneos, com desígnio de discutir a formação de professores que atuam nesses territórios. Essas discussões trouxeram contribuições ao por em relevo as histórias, as culturas, as identidades, e a escolarização dessas

comunidades, as formações dos professores e, sobretudo a luta travada por elas para a criação das primeiras salas de aulas e manutenção das escolas conquistadas.

Tais pesquisas também têm revelado as muitas faltas, carências ou esquecimentos que essas comunidades têm sido vítimas ao longo de suas histórias, em diversas dimensões de suas vidas. A maioria delas ligada à ausência de políticas públicas de regularização de seus territórios por meio da posse definitiva, políticas de saúde, de habitação/moradia, de saneamento, de mobilidade/transporte; escolas estruturalmente adequadas, formação docente que lhes capacite para implementar uma educação que esteja adequada aos seus contextos históricos e culturais, mas que também prepare a criança, jovem e ou adulta para viver com autonomia na sociedade que o envolve (CASTILHO, 2015).

Pouco ainda se conhece a respeito da cartografia e da paisagem humana, cultural, social e educacional das comunidades quilombolas do Brasil, e essa situação não é diferente no Estado de Mato Grosso.

De acordo com Castilho & Carvalho (2015) a educação realizada nas comunidades quilombolas passou por um longo período de esquecimento, diluída nas políticas da Educação Rural, sem nenhuma política pública e ou pedagógica que considerasse a sua especificidade, este quadro começa a se modificar a partir de ações dos movimentos sociais, em especial, do Movimento Negro e do Movimento Quilombola.

Importante também foram a promulgação de legislações e Políticas Públicas, sejam exemplo: a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar e outras medidas (CASTILHO & CARVALHO, 2015).

A Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino da Educação Básica começa a ser estruturada pela Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; em complemento a essa legislação foi publicado o Parecer CNE/CEB 07/2010, instituindo a equipe para a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para essa (CASTILHO & CARVALHO, 2015).

No entanto, apesar dos avanços em termos de legislações, no chão das comunidades quilombolas em todo o Brasil ainda há vários desafios a serem enfrentados para que as legislações sejam de fato implementadas. A formação de professores é um destes desafios e tem um sentido de urgência garantir o direito desses docentes à sua formação (Parecer CNE/CEB, p. 52, nº 08/2012).

A formação de professores também se apresenta entre as reivindicações do Movimento Quilombola acordada nas deliberações da CONAE (2010); reivindicada nas três audiências públicas realizadas pelo CNE durante o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB, p. 51, nº 08/2012).

A Formação dos professores também é assunto de pauta nas Audiências Públicas, realizadas no Estado de Mato Grosso durante o ano de 2015, sob o tema “A Educação Escolar Quilombola que temos e a Educação Escolar Quilombola que queremos”, entre as principais reivindicações das comunidades quilombolas, estão presentes questões relacionadas à formação e valorização dos profissionais da educação (CARVALHO, 2016).

A realização de formação específica, que valorize os saberes dos professores que atuam nas escolas quilombolas do Estado de Mato Grosso “poderá desencadear um

processo de apropriação de saberes importantes para a escola e a comunidade, a ponto de modificar a relação tanto dos professores, quanto dos estudantes e da comunidade em relação à denominação “escola quilombola” e o reconhecimento das identidades locais” (FERREIRA, p. 123. 2015). Podendo ainda contribuir para avançar na luta por valorização dos saberes existentes no seio das comunidades quilombolas.

.....

* Luciano Da Silva Pereira

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO UNIRIO. RIO DE JANEIRO, Brasil

Resumen de ponencia

OS SABERES E OS SILÊNCIOS ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Marizete Lucini

Esse texto apresenta reflexões oriundas da pesquisa A (in)visibilidade negra e indígena na Universidade Federal de Sergipe, em específico sobre os processos constituintes da (in)visibilidade dos saberes relativos à história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Superior. A pesquisa foi realizada a partir de análise documental e se situa como um Estudo de Caso de abordagem qualitativa. Justifica-se pelo fato de que as relações étnico-raciais, apesar da indiscutível necessidade de inserção nos currículos de graduação e pós-graduação, com vistas à desconstrução de preconceitos e do racismo presente em nossa sociedade, são pouco abordadas e estão praticamente ausentes se pensarmos esses temas como campo de conhecimento que implica estudos e discussões para ser consolidado. O silêncio sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino superior revela a perversidade da negação de sua existência que tem se propagado ao longo da história brasileira. Para compreender porque esses campos de conhecimento e esses grupos sociais não figuram na centralidade das discussões político-educacionais e sociais, é necessário que pensemos a composição social da sociedade brasileira à luz de paradigmas unificadores e homogeneizadores que se sobrepuseram como forma de conceber e interpretar a realidade social e cultural. Um paradigma colonizador, cuja perspectiva central é constituída pelo olhar do superior ao supostamente inferior, do civilizado para o supostamente não civilizado, do branco europeu superior para o negro e o indígena inferiores. Paradigma que se assenta na colonialidade do saber e se efetiva como colonialidade do poder e do ser (WALSH, 2009). Por isso, entendemos que pesquisas, discussões e reflexões sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Superior precisam acontecer para além de cursos de formação de professores, perpassando todos os cursos e a própria instituição em sua estrutura e organização. Com esse texto, espera-se contribuir para pensar a desconstrução de práticas racistas e preconceituosas existentes em nossa sociedade que, apesar das ações afirmativas constituídas nos últimos anos, continuam ocupando espaço na academia e reafirmando a exclusão social de grupos humanos que tem direito à memória e à história. Desconstrução que implica questionar a própria organização e conteúdo do Ensino Superior a partir de uma epistemologia centrada apenas na filosofia ocidental, cujos valores reafirmam a exclusão de conhecimentos que se distanciam de uma lógica epistêmica eurocêntrica colonizadora. Na perspectiva de Mignolo (2015, p. 10), “La [des]colonización ya no se entiende en relación a la [toma del estado] sino a uma tarea más radical: la de desmontar todo el sistema de conocimiento que sostiene y justifica el Estado moderno y moderno/colonial asociado com la colonialidad económica y com el control de las subjetividades”. Ainda conforme Mignolo (2015), a tarefa de descolonizar o conhecimento é um enfrentamento que não se efetiva no

âmbito militar, mas sim no campo epistêmico. Enfrentamento radical e intersticial, principalmente nas discussões que envolvem políticas afirmativas nas universidades brasileiras e currículos de formação de professores em cursos de licenciatura. Os embates travados no interior dos colegiados nem sempre são visíveis, mas os resultados expressos em legislações específicas que norteiam as práticas curriculares de formação, sinalizam para algumas conquistas no campo das políticas afirmativas, mas também revelam os silêncios que ecoam na ausência de conhecimentos de base epistêmica intercultural e até mesmo dos sujeitos negros e indígenas na Educação Superior. Ausência que tem sido questionada pelos diversos movimentos sociais em permanente luta pelo direito à educação. Para concluir, apontamos para o fato de que na UFS o Programa de Avaliação de Ações Afirmativas está bastante desmobilizado e as discussões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais se restringem a ações isoladas de grupos de professores que pesquisam ou militam em movimentos sociais. Assim, permanece em aberto a discussão e fica explícita a necessidade de avançarmos no debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior.

.....

*** Marizete Lucini**

Universidade Federal de Sergipe UFS. São Cristóvão, Brasil

Resumen de ponencia

OS USOS DA LITERATURA DE YAA GYASI PARA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM FUNÇÃO DO ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

*Emílio Ranieri Migliorini

Esta comunicação tem por objetivo apresentar o trabalho que tem sido desenvolvido a partir da ação de extensão “Diversidade Étnica e formação para a democracia”, vinculado ao programa de extensão “Histórias Africanas e Indígenas: olhares e práticas na educação” (2017), do Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais - AYA, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Este trabalho está em conformidade com a Lei Federal número 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação no Brasil. Esta legislação é resultado da luta e resistência dos movimentos negros e sociais, que toma corpo no início do século XX, visando a estruturação de uma sociedade menos desigual, e destina-se a contribuir para o desenvolvimento de ações que visam auxiliar na implementação das Diretrizes Nacionais de Educação para as Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica (2004). A elaboração do material didático visa contribuir para a implementação da lei, na medida em que será disponibilizado para professores e professoras das redes de ensino através da Biblioteca Digital do Laboratório AYA (www.ayalaboratorio.com). A falta de inserção da temática nos livros didáticos providos pelas instituições de ensino, ou mesmo a incorporação, sem o devido cuidado, de conteúdos específicos e referentes às temáticas sobre as Áfricas e dos sujeitos provenientes da diáspora, aliada a uma formação dos professores pautada no eurocentrismo em decorrência de antigos currículos pode vir a influenciar na manutenção de certos estereótipos e essencialismos do continente africano que muitas vezes são difundidos e mantidos, até mesmo pela mídia. Partimos do pressuposto de que durante muito tempo houve uma historiografia construída a partir do olhar do colonizador na qual se desconsidera as formas de ser, ver e viver no mundo, invisibilizando saberes, conhecimentos e práticas culturais de outros povos não europeus. Utilizando-se da violência, como o tráfico atlântico de pessoas escravizadas e revestida de um ideal civilizador, muitas nações europeias invadiram e impõem as sociedades recém “descobertas” uma outra lógica de ser, ver e viver com o propósito de transformar a forma como essas populações se estruturam, visando a primeiro momento o lucro advindo do comércio escravista e, posteriormente, a conquista desses territórios com um caráter expansionista, transpondo então muitas de suas instituições à moda ocidental - tal como escola, igreja, sistema de justiça baseado no direito romano - para estas regiões. Em consequência disto entendemos a necessidade do deslocamento destes olhares acerca das populações que foram subalternizadas pelo processo colonizador construindo a possibilidade de afinar nossos olhares para as histórias em que os próprios sujeitos, que passaram pela experiência violenta da colonização e do tráfico atlântico, têm a

dizer a respeito de suas próprias histórias e experiências de vida. Esse é o esforço vital para deslocar o lugar a partir do qual alguns paradigmas são pensados, em especial aqueles vinculados a visões hierarquizadas sobre a produção do conhecimento científico institucionalizado academicamente no Ocidente. Nesse sentido, pretendemos ampliar a reflexão acerca do conhecimento e compreensão acadêmicas nos quais podem e devem estar fundamentadas pelo “aprender com” aqueles que vivem e refletem a partir de legados coloniais, pós-coloniais e as experiências na diáspora. Sendo as nossas reflexões pautadas pelos estudos pós-coloniais e decoloniais consideramos que toda narrativa deve ser compreendida a partir do lócus de enunciação, que está marcado pela trajetória e experiências dos sujeitos históricos. Desta forma, entendemos que a literatura nos permite acessar evidências nas quais o olhar da escritora aflora em suas personagens acerca das histórias de sua ancestralidade e, principalmente, sua perspectiva sobre as relações influenciadas pelo tráfico atlântico às populações da costa oeste africana, local conhecido também como Golfo da Guiné, em particular dos grupos fanti e ashanti. Além disso, a autora também discorre como os sujeitos africanos e afro-descendentes são tratados ao longo de todo o processo histórico e diaspórico em razão do racismo e como ele se instala de diferentes modos. Partimos do pressuposto de que essas evidências, sendo devidamente problematizadas e analisadas criticamente, estão permeadas de indícios históricos e de conhecimentos pertinentes à produção de conhecimento sobre, com e a partir das populações descendentes de homens e mulheres forçados à diáspora pelo tráfico atlântico de pessoas no início da modernidade. A partir da leitura da obra procuramos extrair certas potencialidades em cada capítulo sobre os aspectos que a autora evidencia ao trabalhar com suas personagens trazendo aquele recorte específico de sua vida. Na construção do material didático almejamos parafraseá-la. Procurando perceber a narrativa literária de Yaa Gyasi e, a partir dela, em pesquisas historiográficas sobre a diáspora africana em terras no sul do Brasil, reconstruímos as identidade das personagens e suas trajetórias, visando então construir um material didático que evidencie as lutas, resiliências, experiências e sobrevivências de homens e mulheres de origem africana, inseridos no contexto violento da escravidão, para construírem suas vidas. A obra de Gyasi se trata de um romance, porém ela se utiliza de pequenas biografias para dividir os capítulos, ficando cada um com uma personagem, ao mesmo tempo que entrecruza as histórias de vida utilizando a ancestralidade. As biografias históricas não tratam apenas de um certo período da vida da personagem biografada, procuram englobar a vida inteira, evidentemente com ênfases diversas, contextualizando toda a existência dentro de uma espacialidade e temporalidade determinada. A literatura está isenta de uma metodologia e teoria científica ao narrar um determinado período ou acontecimento, mesmo quando se trata da vida de alguém, enquanto forma de expressão artística. De maneira contrária, a História está fadada a estes processos em sua produção, sendo possível trabalhar com ambas as narrativas, histórica e literária, destacando prováveis intencionalidades para a produção de materiais didáticos. Em vista disso, esta produção de material didático é centrada na perspectiva dos novos estudos africanos e objetivam especificamente a utilização no ensino fundamental e médio nas diversas instituições de ensino no Brasil. A violência do tráfico atlântico e as implicações para a sociedade estadunidense na qual a autora está inserida, bem como para a sociedade brasileira, vão ter o racismo como um de seus principais mecanismo estruturadores, servindo

como uma espécie de “coluna vertebral” para a sua literatura. A própria autora destaca em uma entrevista que “Há diversas maneiras de ser negro e todos elas estão certas”.

.....

* Emílio Ranieri Migliorini

Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil

Resumen de ponencia

PEDAGOGIA CAMPONESA: TERRA, TRABALHO, FAMÍLIA E ESCOLA

Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação - FaE/UFMG (Brasil)

*Camila Siqueira

É limitada a afirmação de que lugar de criança é apenas na escola, pois deve ser também na família, no trabalho e no movimento social. A luta pela ampliação do acesso à educação vem sendo travada pelos movimentos sociais que questionam a ordem desigual vigente, para se apropriar dos instrumentos escolares e construir outra sociedade.

Essa disputa pelo acesso nos diversos níveis de ensino, e também, nos diversos estratos sociais e nos diversificados territórios, torna-se uma tarefa revolucionária, na medida em que, esse acesso pode permitir impulsionar transformações sociais. E a bandeira de acesso dos povos camponeses à educação se insere nesse rumo.

Existe no Brasil uma vertente que denominamos Educação Rural, que é o projeto histórico de educação precária oferecida aos camponeses pelo Estado. Em meados dos anos 1990 surge um movimento organizado chamado Educação do Campo com objetivo de denunciar esse descaso e reivindicar direitos para os povos do campo. Ao reivindicar o acesso, esse movimento questiona o projeto de Educação Rural, e reivindica uma escola do campo.

Uma questão defendida pelo movimento é que a vida do campo não seja romantizada, pois é justamente na tensão da relação das pessoas com a terra que devem-se orientar as práticas pedagógicas da Educação do Campo. Por sua vez, um de seus aspectos relevantes, é trazer uma crítica à histórica destituição de direitos da população do campo; é uma temática/movimento/paradigma.

É uma temática investigativa que agrega pesquisas de diversos âmbitos, um movimento que articula a resistência e a proposição, um paradigma que questiona a absurda ideia de fim do campo e do campesinato. Na multiplicidade da Educação do Campo reside sua potência.

Trata-se, portanto, de um movimento que pensa a educação para além do letramento, mas que alcance a formação de sujeitos. Não se trata de uma negação da escola, pois compreende que esta cumpre papel na própria implementação da Educação do Campo como utopia camponesa, mas há uma concepção mais ampliada de educação, para além do próprio processo de escolarização. Por isto, inclui a escola, mas a extrapola. Evidenciando a dimensão da vivência do trabalho, do movimento social e da relação com a terra, podemos sintetizar a Educação do Campo nas Pedagogias do Oprimido, do movimento social e da terra.

O debate acerca da necessidade de políticas públicas que atendam a essas especificidades da Educação do Campo vem sendo ampliado. Há frutos e avanços nesse campo, mas há imensos desafios a serem enfrentados. Dentre eles, a problemática

das políticas públicas como um campo escorregadio de disputas, que representa conquistas, mas, simultaneamente, desarticula a luta política.

Uma das denúncias que o movimento de Educação do Campo faz ao Estado brasileiro é o fechamento de escolas como um crime. Originou-se, inclusive uma campanha "Fechar escola é crime", organizada pela Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, denunciando a negação do direito à educação aos povos camponeses. Contudo, muitas escolas rurais, situadas no campo não atendem teórica e metodologicamente os anseios dessas populações camponesas, por isso a luta contra o fechamento se amplia e insere a necessidade de criar um ambiente escolar camponês.

O presente trabalho evidencia uma experiência de busca de construção de instrumentos de uma pedagogia camponesa, no Norte do Espírito Santo, região Sudeste do Brasil que tem se difundido a Pedagogia da Alternância para transformação das precárias escolas rurais em território de participação camponesa.

O percurso dessa pesquisa que foi parte da tese de doutoramento em Educação na qual se deu a investigação das razões histórico-territoriais que forjaram essa pedagogia e análise das forças políticas que disputam nesse território. Utilizando análise documental, entrevistas e organização cartográfica.

Observamos que a tríade - terra, trabalho e família -, como parte da construção da ordem moral camponesa, com a expansão do agronegócio vai criando a necessidade da escola como um pilar que fortalece essa tríade.

A Pedagogia da Alternância foi desenvolvida nesse território com o objetivo que contemplar os tempos de produção agrícola sem atrapalhar o calendário escolar e vice-versa. Uma pedagogia que leva em consideração o tempo da natureza, condição para que o trabalho camponês não seja suprimido pela escola. E ainda, tem o internato como possibilidade de acolhimento escolar das famílias que residem distante de unidades escolares.

Essa pedagogia que surge na França e se multiplica em muitas experiências diferentes no mundo, chega ao Brasil no final da década de 1960 ligada à igreja católica, e primeiramente no Estado do Espírito Santo, uma das razões dos desdobramentos atuais dessa pedagogia que já tem uma tradição nesse estado.

É possível resumir um histórico da Pedagogia da Alternância no Brasil. O ano de 1960 se configura como o momento da criação das Escolas Família Agrícola - EFAS; os anos 1980 é o momento em que se constituem as Casas Familiares Rurais - CFRs; já em 1990 é a vez das Escolas Comunitárias Rurais - ECORs; e surge nesse contexto a criação da denominação CEAs (Centros Educativos no campo). Mais tarde, surgem outras experiências que adotaram a Pedagogia da Alternância como estratégia metodológica. Por fim, em 2001, cria-se a designação Centros Familiares de Formação em Alternância - CEFFAs, pela multiplicidade de experiências que se inspiram na Pedagogia da Alternância, de maneira a criar uma unidade política entre essa multiplicidade.

Podemos caracterizar a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs no Brasil como uma proposta incorporada ao movimento político-pedagógico da Educação do Campo, que, apesar de possuir nascedouros distintos, pretende refletir o campo como um território de disputa e símbolos, desenvolvido pelas memórias coletivas dos sujeitos que ali criam e reproduzem suas existências.

Consideramos a alternância como uma proposta pedagógica que dá ênfase aos tempos de aprendizagem e, principalmente, à relação teoria-prática, e assim, buscar a

formação integral dos sujeitos embasada nos ensinamentos das experiências acumuladas.

Juntamente com o Movimento de Educação do Campo, essas populações vão reivindicar a expansão dessa pedagogia para a via pública, e nesse território passa a existir experiências diversas que utilizam a alternância como pedagogia. A nossa organização cartográfica permite observar essa expansão territorial da experiência. E afirmar a eficácia dos instrumentos dessa pedagogia que viabilizam a presença das famílias nos currículos por meio do Plano de Estudo. Que consiste em entrevistas temáticas periódicas com as famílias que orientam os estudos no decorrer da formação dessa pedagogia camponesa.

No Estado do Espírito Santo, a Educação do Campo não pode ser compreendida fora do contexto da pedagogia da alternância, uma vez que não existem registros de outro projeto de educação popular voltado para os camponeses anterior a esta experiência educacional no Estado. A Pedagogia da Alternância, nesse contexto, torna-se uma ferramenta de luta dos camponeses e camponesas capixabas.

Uma das principais pautas da expansão da Pedagogia da Alternância para a rede pública no Norte do estado - pois compreende como uma pedagogia própria e apropriada - é, principalmente, impedir o fechamento de escolas situadas no campo. Do mesmo modo, inserir a voz do campesinato para dentro da escola, por meio dos dispositivos pedagógicos da Alternância, vide o Plano de Estudo.

Contudo, não queremos afirmar essa como uma pedagogia camponesa única e insubstituível, mas sim evidenciar essa experiência nas suas potencialidades, e principalmente a autoafirmação dos povos camponeses.

Observa-se que os instrumentos da Pedagogia da Alternância possibilita uma relação família-escola, a qual permite que a dinâmica do trabalho familiar apareça na escola, sem necessariamente idas frequentes ou presença física assídua na escola, muitas vezes inviabilizada pela materialidade da vida do trabalho no campo.

Portanto, observamos um longo trajeto para a construção das escolas do campo, mas também a necessidade de se conhecer essas experiências concretas e maduras que ensaiam propostas de desenvolvimento para o campo brasileiro; propostas que rompem com a lógica da terra apenas como mercadoria e demonstram o campo como lugar de vida e de diversidade cultural. A multiplicidade de escolas do campo desse território torna possível a experimentação de formas variadas de construção de uma escola própria e apropriada pelos povos camponeses.

.....

*** Camila Siqueira**

Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Belo Horizonte- MG, Brasil

Resumen de ponencia

PENSAR EL SUJETO(A) DE LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE DESDE LOS APORTES DE LA CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO.

*Farlen David Blanco Solís

La presente reflexión surge con la intención de pensar el alcance de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en el campo educativo, específicamente pensando la construcción del sujeto (a) de la educación costarricense.

En este caso, se debe considerar que Costa Rica ha sido un referente internacional en materia jurídica sobre niñez, llevando a cabo una serie de aprobaciones en diferentes aspectos, como es el caso de códigos, convenciones y leyes, así mismo, ha impulsado la creación de instituciones públicas para el abordaje integral de población menor de edad en condición de vulnerabilidad, como ha sido el Patronato Nacional de la Infancia (PANI), así mismo la creación del Ministerio de Educación Pública (MEP), el cual garantiza el acceso a la educación a nivel de todo el territorio nacional.

En esta línea de avances progresivos en el abordaje e intervención de la niñez, las últimas acciones del país ha sido la ratificación de la Convención del Derecho del Niño (CND) en 1990, lo que implica considerar a los niños y niñas desde un marco jurídico fundamentado en los derechos humanos, colocando a dicha población como un sujeto político, permitiendo el ejercicio de su ciudadanía y participación en el espacio público. Este último avance, nos hace reflexionar sobre el impacto de la CDN en el campo de la educación, donde Costa Rica se ha caracterizado por tener uno de los niveles educativos más elevados de América Latina, lo cual se puede ver en la Constitución Política, que reconoce la educación como un derecho humano del que debe gozar toda la ciudadanía y garantiza la libertad de enseñanza, así como la obligatoriedad de la misma hasta el Tercer Ciclo o noveno año de la Educación Básica.

Pero en esta línea de avances progresivos y que se acoplan a cumplir el “Derecho a la educación” se puede hacer una pausa y analizar la manera en que se han construido “al sujeto (a) de la educación”. Al parecer, somos un país con un sistema educativo centrado en intereses e ideas adultas, de lo que estos últimos asumen por niñez, en otras palabras, tenemos instituciones escolares con una mirada centrada en el adulto, que no reconocen y no toman en cuenta la diversidad de realidades que experimentan los niños y niñas en sus espacios cotidianos. Además, un país que se presenta con un discurso favorable sobre la niñez, pero que no se ha dado la tarea por incorporar sustantivamente los aportes de la Convención de los Derechos del Niño en la construcción del sujeto (a) de la educación.

Por ello, hay que tomar en cuenta que en el marco de todos estos avances mencionados, “el sujeto (a) de la educación”, se ha construido desde la pasividad, siendo un agente que recibe la información y es quién se le enseña, como se puede evidenciar en la ley fundamental de la educación, el cual es el principal elemento jurídico en términos educativos, el cual tiene evidencia de relaciones de verticalidad,

como se puede ver en el artículo 13:

La educación primaria tiene por finalidades:

- ☐ Capacitar para el conocimiento racional y comprensión del universo;
- ☐ Cultivar los sentimientos espirituales, morales y religiosos, y fomentar la práctica de las buenas costumbres según las tradiciones cristianas.

Según lo anterior, se puede analizar que los usos de “capacitar”, “cultivar” implica relaciones de jerarquía y superioridad sobre el otro, es decir, desde la ley fundamental de la educación se piensa un sujeto (a) educativo visto desde la pasividad y un sujeto vacío de conocimiento, donde la estrategia de la institución educativa es hacer transferencia de una serie de conocimientos válidos y necesarios para la construcción de la ciudadanía costarricense.

Por lo tanto, esta reflexión busca problematizar al “sujeto de la educación” desde los principios de la Convención de los Derechos del Niño, que construye al niño y la niña desde un sujeto político, con posibilidad de participación e incidencia en su cotidianidad.

Por ello, la investigación realiza un constante análisis de los marcos jurídicos/políticos que lo han construido socialmente la categoría de niñez en el marco de la educación, comprendiendo que son parte de procesos históricos de más largo alcance y por ello, hay que estar en una constante revisión de los condicionamientos institucionales que desarrolla la niñez escolar como categoría estructural permanente.

.....

*** Farlen David Blanco Solís**

Decanato. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional - UNA. Heredia, Costa Rica

Resumen de ponencia

PERCEPÇÕES DE GÊNERO: CAMPO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS NO BRASIL

*Gabriela Boechat

A desigualdade de gênero subsiste em várias instâncias da sociedade, sendo uma delas a academia. Nas últimas décadas, foi possível constatar diversos progressos na questão de igualdade de gênero na área da educação no Brasil, sendo um dos mais notáveis a entrada massiva de mulheres no ensino superior. Entretanto, a entrada tardia das mulheres nas universidades, espaços antigamente considerados masculinos, traz inúmeras consequências até hoje.

Atualmente no Brasil, depois de um avanço extraordinário, as mulheres são maioria nos cursos superiores, como é possível observar nos dados do Censo da Educação Superior, de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apresentou que a representação feminina nos cursos superiores é de 57,2%.

No entanto, análises mais profundas mostram que a desigualdade em âmbito acadêmico permanece, de uma forma mais invisibilizada. Estudos mostram que há dois princípios de segregação por sexo: um, partindo de uma concentração horizontal, em que as mulheres estão concentradas em determinadas áreas e dois, uma concentração vertical, em que se encontram em menor proporção nas posições mais prestigiadas na carreira científica.

Este trabalho se concentra em analisar a segregação horizontal das mulheres, que estão concentradas em determinadas áreas do conhecimento, ligados à saúde e às humanidades. Analisando os dados das universidades públicas do Estado de São Paulo, é possível constatar a discrepância entre as áreas.

É possível notar, utilizando o ano de 2015, que há uma diferença importante no número de homens e mulheres na totalidade dos alunos de graduação nas universidades públicas no Estado de São Paulo. Ao observar a Universidade Federal do ABC (UFABC), situada no município de Santo André e São Bernardo do Campo, é significativo que ela tenha apenas 30,34% de mulheres em seu corpo discente. Isso porque ao analisar o perfil da universidade, percebe-se que há uma maior quantidade de cursos voltados às engenharias, ciências exatas e tecnológicas, áreas tradicionalmente masculinas.

A UFABC tem somente dois cursos de ingresso, o Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) e o Bacharelado em Ciência e Humanidades (BC&H). Ao analisar a relação de gênero nos dois cursos separadamente, é possível perceber, de fato, a concentração feminina. No BC&T, curso no qual se encontram as engenharias e as ciências exatas, em 2015, as mulheres eram somente 29,27%. No BC&H, curso em que se encontram os bacharelados em humanidades e ciências sociais aplicadas, as mulheres ainda são minoria, 40,45%, mas já estão mais próximas em equidade de números do que as mulheres do BC&T. Esse dado reflete, que apesar das mulheres estarem concentradas

na área de humanidades, os homens são predominantes também nas áreas de ciências sociais aplicadas.

No entanto, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), com diversos campus localizados no Estado de São Paulo (São Paulo, Diadema, Guarulhos, Osasco, São José dos Campos e Baixada Paulista) teve em seu corpo discente 58,55% de mulheres. Analisando novamente o perfil da universidade, é possível verificar que há uma tradição da mesma na área da saúde, ciências biológicas e humanidades, que são mais associadas à lógica do “cuidado” e do “ensino” e, portanto, femininas. A UNIFESP, ao contrário da UFABC, tem diversos cursos de ingresso. Separando-os por grandes áreas de conhecimento (exatas, humanidades e biológicas), é possível ver ainda mais claramente como as mulheres estão concentradas em certos cursos.

Na área de exatas, a UNIFESP conta com somente 13 cursos. Nesses, apenas 43,48% são mulheres, taxa mais baixa em comparação às outras grandes áreas. Na área de humanidades, que conta com 30 cursos, as mulheres são 59,01%, sendo a grande maioria. E, por fim, a área de tradição da UNIFESP, de ciências biológicas, conta com a presença massiva de mulheres: 68,31% em 18 cursos.

Além da UFABC e da UNIFESP, que são os dois extremos da comparação, em que a UFABC pode ser considerada a universidade mais masculina e a UNIFESP pode ser considerada a universidade mais feminina, ainda há outras instituições presentes que contribuem com o debate, tal qual a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Campinas (UNICAMP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O objetivo deste trabalho é demonstrar como a segregação horizontal está presente em todos os cursos fornecidos pelas universidades, destacando os números totais do sexo masculino e feminino nas instituições públicas paulistas e depois analisando-os com base nas grandes áreas de conhecimento, que demonstram mais claramente a concentração dos gêneros em determinadas áreas.

.....

* Gabriela Boechat

Fundação Universidade Federal do ABC UFABC. São Bernardo do Campo, Brasil

Resumen de ponencia

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL.

*Denise Maria Botelho

*Elida Roberta Soares De Santana

*Missilene Maria Silva Costa

A abordagem sobre relações raciais no Brasil há muito vem sendo realizada por diferentes visões e contextos. Em 1869, o diplomata francês Gobineau, ao desembarcar em costa Brasileira e deparar-se com a grande quantidade de negros, negras, indígenas e mestiços, definiu a sociedade brasileira como seres degenerados e inferiores, acreditando ainda que as relações inter-raciais provocaria no futuro a extinção das famílias mestiças. As teorias racistas do Conde de Gobineau (1869), deram aporte a outros teóricos brasileiros igualmente racistas, que defendiam o branqueamento da população brasileira como forma de transformar o Brasil em um país com a população que se assimilasse com a dos países europeus e assim, para os autores eugenistas, um país mais civilizado. Desta forma, após 1888 com a abolição do período escravocrata, é realizado no Brasil, incentivos para a chegada de imigrantes em especial europeus para a substituição remunerada da mão de obra ates escrava. No século XIX o sociólogo Gilberto Freyre (2012), desenvolveu escritos afirmando que a população brasileira por ser miscigenada, convivia todos e todas em perfeita harmonia. Para ele, não existia hierarquização de raças e nem relação de poder entre brancos, negros e indígenas. Ou seja, para Freyre, mesmo em situações de diferentes lugares sociais todos eram tratados de forma igualitária. Essa teoria freyriana ficou então conhecida como o “mito da democracia racial”, pois, desde o período colonial aqui no Brasil percebe-se a relação de desumanização e inferiorização dos brancos para com os não brancos. O fim do sistema colonial, como sabemos, não foi o suficiente para acabar com a colonialidade por ele iniciada, como aborda Quijano (2005) sobre a colonialidade do ser, do saber e do poder.

Diante da exposta problemática sobre a questão racial no Brasil, destacamos que foi através de lutas e resistências dos movimentos sociais, sobre tudo, do Movimento Social Negro do Brasil que se inicia a inclusão do debate racial no âmbito das políticas públicas, que diante da resistência da população negra, antes mesmo da Constituição de 1988, ainda em 1966, o Brasil assinou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, que foi aprovada pelo Decreto Legislativo nº 23, de 21 de junho de 1967. Todavia, mesmo após comprometer-se com a referida Convenção, as políticas de promoção da igualdade racial só tomaram força após os anos 2000, no final do governo de Fernando Henrique Cardoso, quando o Brasil comprometeu-se ao combate do racismo e a promoção de igualdade racial. Dessa

forma, foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, ocorrida em 2001 na África do Sul, um grande marco histórico para a luta por direitos, pois foi quando o governo brasileiro se posicionou a favor da adoção de políticas públicas que viessem a favorecer no Brasil a igualdade racial.

Assim, no início do seu primeiro mandato o presidente Luiz Inácio Lula da Silva deu início a real efetivação de políticas públicas, que de fato realizava a concretização do comprometimento brasileiro na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, e em janeiro de 2003, Lula sancionou a Lei 10.639, a qual modifica a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Diante do exposto, evidenciamos que a Lei 10639/03 foi sucedida de documentos de suma importância para sua efetivação. O Conselho Nacional de Educação, em 2004 publica o parecer de n.º 03 que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e é através da Resolução de nº 1 do mesmo ano que as essas diretrizes foram instituídas. Dessa forma, embasa-se o presente texto nos estudos de Munanga (1996), Gomes (2010), Moreira e Tadeu (2013), Quijano (2005), Candau (2010), propondo um diálogo com teóricos que abordam sobre políticas educacionais, teoria crítica do currículo, relações étnico-raciais e os estudos decoloniais.

Visando a efetivação da Lei 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi lançado pelo Ministério da Educação o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes, que aborda sobre as atribuições dos diferentes sistemas de ensino, ou seja, dimensionam possíveis ações que efetivam as Diretrizes para as esferas municipais, estaduais e federais. Assim, o presente trabalho busca analisar os objetivos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, realizando assim, uma análise comparativa do discurso presente nos objetivos desse documento e da conjuntura política educacional atual.

O referido Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária, com o diálogo dos movimentos sociais e os governos que estiveram no poder nos últimos 14 anos, no governo Lula (2002-2011, Partido dos Trabalhadores-PT), governo Dilma (2011-2016, Partido dos Trabalhadores-PT), ocorreu vários investimentos para políticas públicas educacionais, dentre elas, para a efetivação da Lei 10.639/03. No entanto, com o golpe de governo contra a presidenta Dilma no ano de 2016, o atual presidente Michel Temer e o seu Ministro da Educação Mendonça Filho cortou esses investimentos. Nesse sentido, o governo atual deixa de atender outro objetivo do Plano Nacional que é Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país.

Sem os necessários investimentos para a implementação de políticas de ações

afirmativas que deveriam partir dos Governos Federal, Estadual e Municipal e sem o diálogo com os Movimentos sociais, o atual Governo não reconhece como prioridade o combate ao racismo e as desigualdades existente no Brasil. Consequentemente, essa política educacional que estava caminhando para desconstruir o mito da democracia racial também sofreu um golpe. Consideramos importante mencionar que mesmo com os investimentos dos governos de Lula e Dilma, ainda não existia uma real implementação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, no entanto, muito já havíamos avançado. Dessa forma, a sociedade brasileira está vivenciando um racismo epistêmico, um currículo dominado e pensado pelo poder hegemônico do Estado, que não considera a realidade do povo brasileiro e as desigualdades raciais.

.....

*** Denise Maria Botelho**

Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. Recife, Brasil

*** Elida Roberta Soares De Santana**

Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ. Recife, Brasil

*** Missilene Maria Silva Costa**

Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ. Recife, Brasil

Resumen de ponencia

POLÍTICA EDUCACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA: MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

*Walisson Mariano Carvalho Silva

INTRODUÇÃO

O município de Augustinópolis, local da pesquisa, que se localiza no extremo norte do Tocantins, na microrregião do Bico do Papagaio, obtém alta concentração de renda, consequências da exploração do modo de produção do capital. O reflexo da desigualdade social na educação escolar do referido município resulta na taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de 22,3%, porcentagem maior do que a do estado do Tocantins que é 13% (BRASIL, 2010).

O acesso as instituições educativas - uma das fontes de reprodução da concepção de mundo que perpetua a manutenção da estrutura do sistema econômico capitalista - era restrito a classe dominante (MÉSZÁROS, 2008). As mudanças nos modos de produção implicaram a necessidade de uma educação formal que alfabetizasse os adultos e idosos, porém, sem efetivações práticas nos países explorados pelo sistema econômico vigente que focaram as atenções e financiamentos para a educação regular (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Esse problema social determinou o foco da pesquisa que trata das políticas educacionais direcionadas a alfabetização dos jovens e adultos (EJA) e suscitou a elaboração do seguinte problema: quais implicações ideológicas que estão permeadas nas políticas educacionais voltadas a reduzir o índice de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais em Augustinópolis?

A pesquisa tem como objetivo compreender as implicações ideológicas das políticas educacionais direcionadas a alfabetização da EJA em Augustinópolis de 2010 a 2017. O período da pesquisa tem como base o ano da publicação da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais no município pesquisado até o ano do desenvolvimento da pesquisa para prolongar o tempo que o governo municipal obteve em realizar programas, projetos e ações voltadas, pelo menos, para minimizar a taxa de analfabetismo apresentada.

Utilizou-se a pesquisa documental, a análise do Plano Municipal de Educação e para a complementação dos dados utilizou-se a entrevista semiestruturada com o responsável pelo setor da EJA na secretaria municipal, um professor que atua na turma de 1º segmento de EJA no município e uma das voluntárias do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

A pesquisa pretende colaborar com as discussões sobre as políticas educacionais da EJA que tem como sujeitos as pessoas pobres e/ou extremamente pobres que são excluídas do processo educativo formal e suas implicações ideológicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As Consequências das lutas sociais a favor da educação para todos inseriram na Constituição de 1988 e posteriores regulamentações, a garantia legal da Educação direcionadas aos que não tiveram acesso ou não concluíram em idade própria. As políticas educacionais para a Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) a partir da década de 90 tem como base legal a Constituição de 1988, que em seu artigo 208, inciso I, diz: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]” A política educacional presente no município pesquisado desde 2010, voltadas a alfabetização da EJA, chama-se Brasil Alfabetizado. Este é realizado por voluntários que possuem no mínimo o ensino médio e participam de formações coordenadas pela Secretaria Estadual de Educação para auxiliar na alfabetização dos alunos, enquanto o professor municipal da EJA, pedagogo, é desprovido de formação voltada para a sua área de atuação. Um financiamento mais adequado é pré-condição para superar a situação vigente na atualidade, pela qual, sob o biombo artificial do “voluntariado”, pessoas sem a necessária formação pedagógica são convocadas a atuar como alfabetizadoras com remuneração inferior ao piso salarial nacional da categoria (DI PIERRO, p. 954).

O município recebe a atenção do governo estadual que coordena as ações do Programa de Alfabetização Nacional, o Brasil Alfabetizado. Este com financiamento discutível, utiliza o voluntariado para alfabetizar os alunos, tem alta taxa de evasão como é comum na educação de jovens e adultos, e aqueles alunos que terminam o processo se tornam, em sua maioria, analfabetos funcionais. O direito à educação àqueles que não tiveram acesso na idade própria foi normatizado na Carta Magna, todavia, as prioridades da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial de Jonthien em 1990, comandadas por organismos multilaterais e direcionadas de acordo com os ditames do sistema econômico capitalista, nos países em desenvolvimento, privilegiaram políticas de educação básica voltada para somente o ensino primário que atualmente é chamado de anos iniciais do ensino fundamental regular. Resultado do acordo entre agências com distintas orientações, o documento permitia diversas interpretações, sendo que a visão que homogeneizou foi a que identificava a educação básica com a educação primária de crianças, foco privilegiado, quase exclusivo, da maioria das reformas educativas que tiveram lugar nos países em desenvolvimento. [...]. Os organismos bilaterais e multilaterais passaram a desestimular abertamente o investimento em educação de adultos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 68-69). Por meio da descentralização acometidos por diminuição do financiamento da educação em 1996, aos municípios e aos estados foram induzidas as responsabilidades da educação Jovens e Adultos. E coube ao “[...] governo federal ampliar sua responsabilidade por programas nacionais de alfabetização, os governos municipais atuarem nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, e os governos estaduais assumirem os quatro últimos anos do fundamental, além do ensino médio” (HADDAD, 2007, p. 198).

Consta no PME (2015-2025) a meta 8 que está direcionada a alfabetização da população de 15 anos ou mais, erradicar os analfabetos absolutos e reduzir em 50% a taxa dos analfabetos funcionais. O município pesquisado dispõe da oferta do 1º segmento da EJA, porém, há dificuldades de formação das turmas, tendo 22,3% da população de 15 anos ou mais sem saber ler e escrever. Os servidores da escola fazem visitas nas casas para identificar o público alvo e estimulá-los a aprender. Nessa luta anual, o governo municipal disponibiliza um carro de som para ajudar na divulgação da abertura de matrículas. Atualmente, só funciona uma turma do 1º segmento da EJA, com 16 alunos no 2º ciclo porque foi aproveitada a turma do 1º ciclo do ano passado. O acesso e a qualidade da educação formal na modalidade EJA em seus primeiros ciclos são problemas pontuais a serem resolvidos. Apesar de constar no PME, será colocado em prática se for uma necessidade do sistema econômico vigente e compartilhar dos ditames do sistema econômico capitalista para fortalecê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação obrigatória é direito subjetivo, porém, os que precisam dela estão imbuídos de uma concepção de mundo que dificultam a volta para a escola e a se organizarem de tal maneira a solicitar a garantia dos seus direitos e a exigirem a realizações das ações do Plano Municipal de Educação.

Constatou-se que o Plano Municipal de Educação ainda não foi colocado em prática com relação a alfabetização de jovens e adultos que apesar de ser oferecido a modalidade, há dificuldades de formar a turma para os primeiros ciclos que é de alfabetização.

O sistema econômico capitalista produz a pobreza e a mantém, dificultando o acesso a essa classe desfavorecida dos direitos sociais básicos, dentre eles, a educação.

Portanto, as políticas educacionais por mais que sejam intencionadas a serem alternativas ao sistema estabelecido, dificilmente são colocadas em práticas, como é o caso do PME desse município.

A pesquisa tem como objetivo compreender as implicações ideológicas que estão permeadas nas políticas educacionais voltadas a reduzir o índice de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais em Augustinópolis. Constata-se que com os dados apresentados as políticas educacionais possuem o objetivo de manutenção da ordem estabelecida.

REFERÊNCIAS

AUGUSTINÓPOLIS. Secretaria de Educação. Plano Municipal de Educação 10 anos. educação pública de qualidade: direito e responsabilidade de todos. 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1997.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out.

2017.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/augustinopolis/pesquisa/23/25124?detalhes=true>
e. Acesso em: 20 set. 2017.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 3. p. 51-66. (Coleção temas sociais).

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educ. Soc. Campinas, p.939-959, jun-set. 2010. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2017.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12, p.197-211, maio/ago. 2007.

MÉSZÁROS, Istvan. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

.....

* Walisson Mariano Carvalho Silva

Universidade Federal do Tocantins UFT. PALMAS -TO, Brasil

Resumen de ponencia

POLÍTICA EDUCATIVA Y EJERCICIO DE CIUDADANÍA: PUEBLOS INDÍGENAS EN BOLIVIA Y CHILE EN PERSPECTIVA COMPARADA

*Cristina Oyarzo

*Ramiro Catalán

El surgimiento del Estado Plurinacional en Bolivia abrió espacio para articular una política pública que institucionaliza la discusión que, décadas atrás, organizaciones indígenas, maestros, ONG e intelectuales -principalmente- venían desarrollando sobre el dispositivo educativo, en el marco de las relaciones entre los pueblos originarios y el Estado (Choque 2006, Yapu 2013). Ésta se sostiene sobre la Ley de Educación Avelino Siñani- Elizardo Pérez, ASEP, de 2010, que incorpora demandas sobre participación en la toma de decisiones, inclusión y equidad, cosmovisiones y descolonización, lenguas originarias y madre tierra, entre otras cuestiones que habían emergido desde sus protagonistas, a inicios del siglo XX. La narrativa tras esta perspectiva considera de tal centralidad el abordaje de la cuestión étnica, que desde distintas modalidades, actualiza en la memoria colectiva la experiencia de la escuela indígena de Warisata (1931-1940): aquel experimento que dio legitimidad y eficacia a la organización sociopolítica del ayllu, a partir de la asociación entre un maestro indígena de escuela clandestina y un representante oficial del Estado (Alcón 2005, Gamboa 2009, Patzi 2014, Soria 1996, Yapu 2013). Todo lo anterior muy vinculado a la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de 2009, y a la “revolución educativa” que el gobierno declara poner en marcha.

Así en su primer artículo establece que "toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación (¶) es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad (¶) intracultural, intercultural y plurilingüe" (Ley 070, ASEP, Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 1).

Más allá de los considerables avances que esta elaboración implica, destaca la materialización de un desplazamiento del lugar en el que se definen las políticas educativas: la construcción de legislación transita desde los espacios político institucionales y de expertos, a aquellos ocupados por la reflexión colectiva de actores de la sociedad civil e instancias políticas no necesariamente representadas en el aparato del Estado. Los modos de ciudadanía que sobrepasan el acto de delegar representación, como límite a la participación en la forma clásica de democracia occidental, muestran efectividad en su activación, y, a su vez, permiten una ampliación de los márgenes que define la categoría en la teoría política predominante, en línea con la reflexión habermasiana del espacio público como lugar de la acción comunicativa y sociedad civil, y la potencialidad de su incidencia en los tomadores de decisiones (Cohen y Arato 2000, Habermas 2005).

En el caso de Chile, la recuperación de la democracia en el inicio de la década del

noventa, supuso un escenario propicio para la elaboración de una reforma educativa de índole más institucional y tecnocrática, lo que fue complementado por el establecimiento de la ley indígena nº 19.253 en el año 1993 (Cañulef 1996, 1998, Chiodi y Bahamondes 2001). Este panorama va a configurar políticas educativas que promueven la interculturalidad como el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Hernández 2004, Unesco 2005, Williamson 2004, 2012) y el Programa Orígenes (Mideplan 2006), entre otros, que ponen el acento, al menos discursivamente, en la valoración de la diversidad étnica en el país (Bolados 2006, Catalán 2013).

Esta nueva institucionalidad de corte intercultural, se auto-declara como un punto de inflexión con respecto a las políticas educativas nacionalistas, homogeneizantes y mono-culturales que marcaron la educación chilena durante los siglos XIX y XX.

Periodo histórico donde la escuela pública promovió de manera sistemática la desvalorización de prácticas culturales propias de los pueblos indígenas. Provocando la pérdida progresiva de hablantes de los idiomas originarios, y también, de costumbres, tradiciones, y modos de organización social. Además, se propició la negación constante del patrimonio inmaterial asociado a las oralidades y a la cosmovisión de estos pueblos, así como del patrimonio material vinculado a expresiones simbólicas, políticas y territoriales.

En el contexto de estas nuevas políticas educativas promovidas desde el Estado, se aprecia un discurso oficial sustentado en las corrientes multiculturalistas (Taylor 1994, Kymlicka 1995) que sitúan la educación intercultural como un programa para fomentar en las comunidades educativas el reconocimiento al valor de la diversidad cultural y de las diferencias étnicas, proponiendo un relato más tolerante con respecto a la pluralidad de grupos sociales presentes en la sociedad nacional.

Siguiendo esta línea, se puede apreciar en este nuevo escenario pretendidamente intercultural, un marco de relaciones sociales e institucionales plagada de negociaciones, alianzas y contradicciones. Donde la gestión en la toma de decisiones de las políticas educativas se verá tensionada, por una parte, por el concepto de ciudadanía y de participación que utiliza y fomenta el Estado, y por otra parte, por las propias demandas de participación que surgen desde las comunidades indígenas, en un contexto social marcado por la lógica neo-liberal y de etno-gubernamentalidad (Bolados y Boccara 2010, Boccara 2012), que se asocia al modelo de democracia representativa en su sentido más restringido.

La comunicación expondrá brevemente las principales características de las normativas legales que rigen la relación de estos Estados con las comunidades indígenas, para luego abordar de manera comparativa las distintas modalidades de elaboración de las políticas educativas presentando el contraste entre dos casos diferentes de construcción (o deconstrucción) del concepto de ciudadanía, tributario de la tradición filosófica y política occidental.

Metodológicamente, se propone un análisis comparativo para historizar las relaciones complejas, cambiantes y a menudo contradictorias que surgen entre Estado y pueblos originarios en estos dos países. Para comprender cómo incide, o no, la participación activa de los sujetos no institucionales en la toma de decisiones políticas en educación. Y cómo esas formas distintas de vincularse pueden desplegar modos diversos de entender las posibilidades y los límites de las relaciones interétnicas.

.....

*** Cristina Oyarzo**

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva - CIE. Santiago, Chile

*** Ramiro Catalán**

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva - CIE. Santiago, Chile

Resumen de ponencia

POLÍTICAS DE CALIDAD Y RENDICIÓN DE CUENTAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA DEL VALOR-TRABAJO Y LA SOCIOLOGÍA HISTÓRICA

*Víctor Orellana

Las políticas de calidad y de rendición de cuentas son cada vez más relevantes en la educación en general, y en especial en la de nivel superior, asociándose a su modernización (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009; Atria, 2012; OECD, 2009). Más allá de las políticas públicas, la idea de calidad y la tecnificación y medición que impone atraviesa de punta a cabo la educación, transformando sus dinámicas internas y su relación con la sociedad. Tanto la idea de calidad en general como estas políticas presionan por una mayor racionalización técnico-instrumental de la enseñanza, y por eso se asocian a su modernización.

A diferencia del ciclo histórico nacional-popular, cuando la modernización de la educación se asociaba a la expansión de la educación pública o a la democratización y planificación de la labor educativa en relación con la industrialización y democratización social en curso, hoy más bien aparece como modernización esencialmente técnica, sin relación con la ampliación de la política, y signada por una fuerte cuantificación de las prácticas educativas y de la relación del Estado con las universidades, de tal modo de optimizar el financiamiento entregado.

Por eso se ha asociado estos modos de modernización a la mercantilización educativa. Como se sabe, la privatización y mercantilización de la educación fue el eje del debate educativo en los noventa e inicios de los dos mil (Gentili, Frigotto, Leher, & Stubrin, 2009; MacPherson, Robertson, & Walford, 2014). De ahí el vínculo entre mercado y políticas de rendición de cuentas y calidad como impulso modernizante de la educación tras los giros neoliberales. Con la llegada de gobiernos progresistas, el crecimiento cuantitativo de la enseñanza privada se relativizó, advirtiéndose cierto retroceso del mercado educativo, y en general, del neoliberalismo en la región. En tal contexto, llama la atención que las políticas de calidad y rendición de cuentas se mantuvieran constantes o se intensificaran durante los gobiernos progresistas, generando un nuevo debate. Mientras que para un sector estas políticas son justamente la manera en que el Estado hoy puede intervenir sobre la educación - pública o privada-, controlándola e imponiendo intereses públicos (Brunner et al., 2005; Patrinos, Barrera-Orsorio, & Guáqueta, 2009); para otros ellas entrañan en sí componentes privatizantes no explícitos, o encubiertos (Ball & Youdell, 2007).

La dificultad de esta discusión es que se configura un campo crítico que, por rechazar o

problematizar las políticas de calidad y rendición de cuentas aparece contrariado a la modernización en general -incluida su dimensión técnica-, y luego un campo progresista que por abrazar la modernización, acepta también la despolitización de la enseñanza y la tecnocratización del debate educativo. Esto tiene la consecuencia de que se polarizan tales lógicas de modernización, impulsadas por sectores progresistas, con las demandas y propuestas de las fuerzas sociales de base de la sociedad, en especial con el movimiento estudiantil y el profesorado.

El presente trabajo, en base a diversos registros empíricos recolectados en diferentes proyectos de investigación (sobre elección de escuela por parte de las familias, de carrera e institución universitaria por parte de jóvenes, y sobre análisis de la política pública), intenta elaborar un abordaje conceptual y metodológico diferente en este debate, comprendiendo históricamente las políticas de rendición de cuentas y de calidad como la construcción de equivalencias técnicas para el operar del valor (de la forma-valor como describiera Marx) en el campo educativo. De tal modo se postula que el Estado no retrocede sino que muta, desde vincularse con la educación como espacio socio-cultural de construcción de consenso a vincularse con ella como aparato técnico-administrativo que cimienta condiciones de racionalidad para el operar de los procesos concretos de la sociedad. El cambio en las orientaciones del financiamiento está determinado por tal viraje, siendo consecuencia más que causa del mismo. De tal modo es el Estado el que lleva la delantera en la construcción de condiciones técnicas para el dominio del mercado, no obstante, no reside en tales políticas en sí el contenido mercantil de la enseñanza, del mismo modo en que no reside en la tecnificación de las prácticas sociales su condición mercantil o capitalista. La mercantilización de la educación es un proceso más amplio de cosificación de la cultura, credencialización de las ocupaciones y cambios en la estructura social, que no puede entenderse por fuera de los cambios en el trabajo.

Se postula que la habilidad del paradigma neoliberal ha sido, justamente, reinterpretar las innovaciones educativas de los 60 en adelante para comprender la educación como relación técnica. De ahí la comprensión del trabajo académico y docente como trabajo productivo que debe ser traspasado a valor (cuantificado en base a su capacidad de determinar los logros educativos, comprendidos como desempeños igualmente cuantificables), y como comprensión de la educación en general como productora de desempeños, relacionándose la sociedad con ella en la medida que organiza (a través de rankings, por ejemplo) tales desempeños en un continuo jerárquico que ayuda a la formación de precios, sea ante el Estado o ante los clientes.

El paradigma neoliberal organiza la modernización de la educación de ese modo, pero las innovaciones técnicas mismas que están en la base de estos procesos, interpretadas de manera diferente a la que impone la forma-valor (cuantificadas de otro modo y consideradas de otra manera), son de tremendo potencial para las fuerzas democráticas y para la enseñanza, en la medida que pueden incrementar la capacidad y el poder de los actores para hacerse conscientes de la totalidad del proceso educativo, superando las contradicciones y problemas de la educación pública clásica, de un desarrollo limitado en la región, y limitado por las mismas dificultades del desarrollo industrial en la etapa nacional-popular (Orellana, 2017). De este modo se

espera construir un abordaje que ayude a distinguir modernización de mercantilización, armando a las fuerzas sociales democráticas de perspectivas que le permitan actualizar la defensa y proyección de la educación pública en el siglo XXI, desafío todavía más urgente considerando el avance de fuerzas conservadoras en la región.

Referencias

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in Global Higher Education : Tracking an Academic Revolution. Paris.

Atria, R. (2012). Tendencias de la Educación Superior: el contexto del aseguramiento de la calidad. Santiago: CINDA - RIL.

Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). Hidden privatisation in public education. London.

Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillet, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., & Salazar, F. (2005). Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile. Santiago.

Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R., & Stubrin, F. (2009). Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina. Rosario: CLACSO - Homo Sapiens.

MacPherson, I., Robertson, S., & Walford, G. (2014). Education, Privatisation and Social Justice. Case studies from Africa, South Asia and South East Asia. OSF - Symposium Books.

OECD. (2009). Higher Education to 2030. Higher Education (Vol. 2).
<http://doi.org/10.1787/9789264075375-en>

Orellana, V. (2017). El eco hacendal en la educación superior chilena y los desafíos de la universidad pública del siglo XXI. Anales de La Universidad de Chile, 11, 93-115.
Retrieved from
<http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/45231/47285>

Patrinos, H. A., Barrera-Osorio, F., & Guáqueta, J. (2009). The role and impact of public-private partnerships in education.

.....

* Víctor Orellana

Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales . Universidad de Chile - DS/UCHILE. Ñuñoa, Santiago, Chile

Resumen de ponencia

POLÍTICAS DE DEMOCRATIZACIÓN EN EDUCACIÓN: AUTORIDAD, EMANCIPACIÓN, PARTICIPACIÓN. INICIATIVAS EN ARGENTINA 2006-2015.

*Maria Beatriz Greco

El presente artículo analiza el despliegue de las políticas de democratización en las escuelas argentinas entre 2006 y 2015 al configurar como objeto de trabajo a la convivencia escolar y el ejercicio de una autoridad democrática en articulación con los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva institucional. A partir de la Ley Nacional de Educación Nro 26.206 se generaron, en el sistema educativo argentino, un conjunto de políticas, programas, iniciativas y construcciones de normas y prácticas tendientes a democratizar los vínculos al interior de las instituciones, en la enseñanza, en los aprendizajes, los modos de convivir, en el ejercicio de la autoridad y en la resolución de conflictos propios de la vida escolar. El trabajo propone reconocer las condiciones institucionales que fueron generadas en este período, en el marco de diversos programas centrales del Ministerio de Educación Nacional hasta 2015 en términos normativos, culturales e institucionales.

A partir de la Ley Nacional de Educación Nro 26.206 se generaron, en el sistema educativo argentino, un conjunto de políticas, programas, iniciativas y construcciones de normas y prácticas tendientes a democratizar los vínculos al interior de las instituciones, en la enseñanza, en los aprendizajes, los modos de convivir, en el ejercicio de la autoridad y en la resolución de conflictos propios de la vida escolar. Esta perspectiva amplía la concepción de una democratización generadora de condiciones de igualdad para todas las escuelas y estudiantes del país, en un sistema que se ha fragmentado progresivamente en forma creciente. Pone el acento en la trama institucional de cada escuela, la que se teje en los modos de relacionarse entre pares, en las relaciones pedagógicas, en los gestos habilitantes de docentes y directivos hacia los/as estudiantes.

El despliegue de las políticas de democratización en las escuelas en este período da cuenta de un requerimiento contemporáneo fundamental del sistema educativo en su conjunto: visibilizar, hacer lugar y configurar como objeto de trabajo a la convivencia escolar en articulación con los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva institucional. Ello implica conmover la lógica disciplinar e individualizadora, propia del dispositivo escolar moderno, sustentado en relaciones pedagógicas jerárquicas, garantizadas por una transmisión vertical del conocimiento, de tipo enciclopedista, en vínculos de mando y obediencia como aspecto central de un orden disciplinar institucional. La escuela moderna como dispositivo de homogeneización, eficaz en la configuración identitaria unificada que demandaron los proyectos políticos de la modernidad, no previó la construcción de una convivencia democrática como parte de su propuesta educativa por parte de los sujetos que habitan las instituciones. Las transformaciones sociales, políticas, económicas e institucionales de las últimas

décadas produjeron nuevos modos de configurar los espacios educativos, atentos a los sujetos y su requerimientos así como a los rasgos propios de la infancia y la adolescencia, e hicieron visible el requerimiento ineludible de una construcción de la convivencia institucional (en sus tiempos, espacios, roles y tareas) así como de nuevos modos de ejercicio de la autoridad pedagógica en un sentido democratizador. Tanto la convivencia escolar como el ejercicio de autoridad y la participación, sobretudo estudiantil, no fueron considerados como dimensiones a ser desplegadas y fortalecidas por la escuela en sí misma como institución educadora. Estos no formaron parte del mandato fundacional escolar.

La distancia que se abre entre lo que la ley enuncia y lo que las prácticas encarnan aparece a menudo, a la hora de pensar transformaciones, como brecha insalvable. Las mediaciones necesarias a generar entre la letra de la ley y las culturas institucionales, los enunciados de principios y las prácticas docentes, así como el accionar cotidiano de docentes, directivos y supervisores, no se advierten como trabajo por hacer o bien, permanecen en el registro de requerimientos burocráticos que corren el riesgo de no transformar lo que se pretende.

Diferentes investigaciones y experiencias en transformaciones institucionales sobre la convivencia, llevadas a cabo en los últimos años, muestran que esas condiciones requieren un trabajo sostenido y sistemático entre equipos directivos y docentes a partir de políticas jurisdiccionales y nacionales que lo impulse. Por un lado, en los análisis de experiencias aparece con énfasis la necesidad de reconocimiento del trabajo docente como trabajo colectivo en torno a la democratización de las relaciones pedagógicas (Vázquez, 2012: 195-234) y la reconfiguración del ejercicio de la autoridad sin pérdida de la asimetría que la constituye (Greco, 2012, 2015); por otro lado, las nuevas prácticas demandan enmarcarse en nuevos formatos escolares que alojen las particularidades del alumnado en el diseño de diversas trayectorias escolares (Maddoni, 2014). Así, los avances normativos que generan un pasaje del paradigma disciplinario a la convivencia escolar, requieren mucho más que voluntades individuales de los/as docentes para dialogar y habilitar la participación ante la emergencia de conflictos puntuales de la vida escolar. Demandan marcos políticos e institucionales en la construcción de una cotidianeidad de las escuelas donde sea posible interpelar las formas de enseñanza y de acompañamiento por parte de los/as docentes así como multiplicar espacios para aprender en forma participativa, hacerse escuchar, plantear sus propios puntos de vista, por parte de los/as estudiantes.

Entre 2006 y 2015 se crearon diferentes programas centrales, pertenecientes al Ministerio de Educación Nacional, hoy desarticulados, que transformaron en acciones en las escuelas lo que las leyes, resoluciones y normativas postulan: Observatorio de Violencia en las Escuelas, Programa de Educación Sexual Integral, Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional para equipos de orientación escolar, Mediación Escolar, Derechos de niños, niñas y adolescentes, Programa Convivencia, Área de Inclusión Democrática en las escuelas, Parlamentos Juveniles. En ellos se trabajó en la elaboración de propuestas, dispositivos de formación y materiales de modo de ofrecer a los equipos docentes y directivos herramientas para formar democráticamente, interrumpir modos de vincularse mediante la violencia, la discriminación, el no reconocimiento; se favoreció así la toma de decisiones y el trabajo en la organización de espacios de participación, convivencia, elaboración de regulaciones institucionales para generar trayectorias diversas, proyectos tendientes a

hacer del respeto por el otro y por la palabra que circula parte de la vida escolar, entre otras cuestiones.

Resulta de particular interés subrayar las concepciones de autoridad en juego en los programas, proyectos, experiencias e iniciativas que formaron parte de las políticas de democratización en este período. Lejos de ser una dimensión irrelevante o que no requiere interrogación, aparece como un punto nodal que requiere un trabajo sostenido con quienes promueven transformaciones institucionales. La pretensión de transformar la escuela desde la reiteración de un posicionamiento autoritario al que se dice desterrar, no hace más que reforzar prácticas existentes e inhabilitar las propias transformaciones. Un ejercicio de autoridad que no visibilice y focalice en los procesos de subjetivación que pone en marcha corre el riesgo de propiciar nuevas formas de sometimiento o de no generar cambio alguno.

En este sentido, el análisis de algunas experiencias claramente transformadoras, participativas y democráticas llevadas adelante (Vázquez, 2012; Maddoni, 2014) ponen de relieve que las políticas de democratización son, a su vez, políticas de subjetivación enmarcadas en la construcción de institucionalidades y culturas escolares abiertas, plurales, complejas que incluyen:

- la reconceptualización de las relaciones pedagógicas en términos de relaciones asimétricas e igualitarias, a la vez.
- una profunda articulación entre los modos de enseñar, aprender y convivir en la escuela evitando disociar enseñanza-aprendizaje y convivencia,
- el trabajo docente en torno a enfoques de enseñanza en forma de experiencia, que promuevan modos de apropiación, construcción del conocimiento y aprendizajes participativos (Baquero, 2002)
- el trabajo docente en torno a un ejercicio habilitante de la autoridad pedagógica basada en el reconocimiento y la capacidad de generar condiciones para que todos/as puedan aprender y vivir con otros/as (Greco, 2015, 2012),
- los nuevos formatos escolares que generan prácticas democratizadoras, atentos a trayectorias diversificadas y comunes (Maddoni, 2014)
- el trabajo institucional en la generación de espacios y tiempos para hacer de la convivencia escolar un objeto de trabajo: consejos de aula, consejos de convivencia, parlamentos juveniles, centros de estudiantes, espacios de debate, artísticos, etc. enlazados con propuestas curriculares y pedagógicas. (Campelo, 2010)

El análisis de estas condiciones que son consideradas como requeridas para sostener un proceso democratizador de las instituciones educativas no hace más que abrir la pregunta por la actualidad educativa, ante la descentralización y/o desarticulación de estas políticas en el marco de las políticas educativas generales.

La experiencia transitada entre 2006 y 2015 demuestra que la existencia de una instancia de articulación federal que ponga en agenda de los ministerios de educación estas temáticas, se vuelve indispensable. Aun más cuando se trata de poner en marcha procesos democratizadores que permanecen a menudo en la invisibilidad de las perspectivas político-educativas en un sistema históricamente jerárquico y demanda la construcción de sistemas de convivencia desde el reconocimiento del lazo educativo.

.....

*** Maria Beatriz Greco**

Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - IIGG/UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA: “PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO AL INGRESO Y LA PERMANENCIA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE UNRAF” Y “ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA”.

Universidad Nacional de Rafaela - UNRaf (Argentina)

*Cecilia Dionisio

*Marcia Arbusti

La problemática del desgranamiento en los estudios universitarios está en la agenda de la discusión de las políticas universitarias en Argentina y en el ámbito latinoamericano desde hace más de dos décadas. Asimismo, se ha consolidado un campo de acción y pensamiento en relación con las problemáticas de la lectura y la escritura en la universidad que forman parte, también, de las prioridades en la agenda de gestión de las casas de estudios superiores, tanto de nuestro país como en otros territorios de América Latina y el resto del mundo. Esta presentación expondrá las propuestas institucionales que hemos diseñado en la Universidad Nacional de Rafaela, tendientes a afrontar las singularidades coyunturales en torno a estas temáticas. En este sentido, presentaremos los lineamientos principales (fundamentos, metodología, desafíos presentes y a futuro) del “Programa de Fortalecimiento al Ingreso y la Permanencia de los y las estudiantes de UNRaf”, a cargo de Cecilia Dionisio, y los de dos espacios coordinados por Marcia Arbusti, el “Taller de Lectura y Escritura Académica” y el Taller extracurricular “Exposiciones públicas: oralidad académica y presentaciones multimedia”.

La Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf), creada en 2014 se posicionó, a partir de su oferta académica, como una institución centrada en la innovación y la competitividad, capaz de responder en gran parte a las demandas del desarrollo productivo local y regional. Desde sus bases fundamentales, la UNRaf se propone a sí misma como herramienta de una política educativa de carácter federal que encauza y responde a las necesidades de una comunidad en un territorio que, a pesar de poseer un alto desarrollo productivo en el sector privado, presenta escasas oportunidades para emprender estudios universitarios gratuitos. Ahora bien, partiendo de la premisa de que la universidad cumple un rol trascendental para el desarrollo y la movilidad social, es primordial entender que la gratuidad y el ingreso irrestricto no resultan suficientes para asegurar la igualdad educativa entre los y las estudiantes. El derecho a la educación superior debe sostenerse a través de múltiples canales, atendiendo a diferentes variables que pueden, eventualmente, obturar la continuidad de los estudios

Por otra parte, la heterogeneidad de la población ingresante es, de un modo u otro, un

factor esperable y conocido desde los orígenes de la institución, tanto por el lugar de vacancia que ocupa la UNRaf en la región como por el hecho de que este constituye uno de los rasgos propios del sistema educativo nacional actual. Lejos de constituirse en una problemática, la heterogeneidad en todas sus manifestaciones es, podríamos decir, la cualidad más sobresaliente de esta era y, por lo tanto, el más grande de los desafíos con el que es preciso encontrarse.

Entendemos entonces, que el fenómeno del desgranamiento universitario interpela a las políticas académicas de las universidades y por ende, reclama un conjunto de políticas y estrategias que intervengan con el propósito de garantizar, junto con una política de ingreso irrestricto, la permanencia e integración institucional (Goldenhersh, H., et al, 2011). Los relevamientos realizados en la institución relacionados con esta temática, arrojaron una tasa de abandono de entre el 30% y el 50% entre el primer y el segundo año de cursado, dependiendo de las propuestas formativas. Asimismo, fue posible detectar una composición altamente heterogénea en el estudiantado que se caracteriza por estudiantes recién egresados/as de la escuela media, estudiantes de mayor edad trabajadores/as, y también, un alto porcentaje (alrededor de un 20%) de estudiantes que anteriormente atravesaron otras instituciones de educación superior y no terminaron sus estudios. Se plantea en la literatura especializada que el desgranamiento universitario es un fenómeno complejo en que intervienen múltiples factores que se relacionan tanto con la organización y funcionamiento de las instituciones de educación secundaria como con la de la educación superior, sumado a las condiciones materiales y características individuales de estudiantes y docentes. (Tedesco J.C., 2014; Gavilán, M.G., et al, 2011; Goldenhersh, H., et al, 2011 y Vaira, S., et al, 2010). A raíz de estos hallazgos, se planteó la necesidad de construir un dispositivo psicológico-pedagógico que posibilite el abordaje de las problemáticas ligadas al ingreso y permanencia de los y las estudiantes, aprobándose en el año 2017 por Resolución del Consejo Superior (Res. 004/2017) el Programa de Fortalecimiento al Ingreso y la Permanencia de los y las estudiantes de UNRaf. Este espacio está conformado por tres áreas de trabajo que apuntan a abordar integralmente los procesos de ingreso y permanencia universitaria. Como primera instancia se conformó el Servicio de Orientación estudiantil, donde se receptan las consultas relacionadas a problemáticas académicas, personales, sociales, económicas y administrativas que puedan obstaculizar la continuidad de los estudios. En segundo lugar, se consolidó el Sistema de Tutorías Académicas, conformado por docentes voluntarios de las asignaturas de las propuestas formativas para acompañar las trayectorias académicas y brindar herramientas específicas para el abordaje de los contenidos propuestos. Finalmente, se propuso construir el Sistema de Tutorías de Pares, el cual apunta a que estudiantes avanzados acompañen a los y las ingresantes en la transición que supone la integración a la vida universitaria y que a la vez, promuevan la participación en la vida institucional.

Otro de los modos de ocuparse de la heterogeneidad que nos atraviesa no sólo como institución, sino también como sujetos miembros de una comunidad, con objetivos precisos y determinados por la práctica educativa en particular, es el tratamiento de la problemática del acceso a la cultura académica. El Taller de Lectura y Escritura Académica se constituye, entonces, al presentarse en los Planes de Estudio de todas las propuestas formativas de nuestra universidad, en una herramienta fundamental, primaria, privilegiada y eficaz para responder a las problemáticas relativas a la

alfabetización académica. Las sociedades actuales, complejas en las actividades en las que se desarrollan, plasman ese mismo rasgo en las tecnologías que utilizan. La escritura y, en consecuencia, la lectura, se ven afectadas por la dinámica propia de los tiempos en los que vivimos. Es así como se evidencia que la alfabetización inicial, es decir, aquel proceso de enseñanza y aprendizaje sobre las prácticas de lectura y escritura que se desarrolla en los primeros años de la educación primaria, no es suficiente para que los sujetos alcancen competencias adecuadas en ámbitos lingüísticos y discursivos más complejos, como lo es el de la educación de nivel superior. La escritura no es una competencia simple y genérica, sino que cada nuevo discurso supone la necesidad de disponer y desplegar habilidades, herramientas y estrategias de comprensión y producción, las cuales deben ser explicitadas sistemáticamente, ya que no se adquieren sólo por exposición e inmersión situacional, por ejemplo, en el caso universitario, en la transacción con textos disciplinares. Los y las estudiantes necesitan aprehender esas estrategias diversas y especializadas para llegar a ser parte de la comunidad académica, miembros plenos de ella. En palabras de Pérez y Rogieri (2012), resulta necesario explicitar “que hay prácticas lingüísticas y de pensamiento propias del ámbito universitario y que el proceso por el que se llega a participar de esta esfera de la actividad humana exige la apropiación de sus formas de razonamiento y sus convenciones discursivas.” (p. 14) Todo ello es materia de estudio, reflexión y práctica en el Taller de Lectura y Escritura Académica al que el alumnado accede en los inicios de su recorrido en UNRaf.

La integración de los y las estudiantes a la comunidad universitaria es un proceso complejo que depende, entre muchos otros factores, de la participación plena en las tradiciones comunicativas propias del ámbito académico. Por ello, otra de las propuestas institucionales en el marco del Programa para el Fortalecimiento al Ingreso y la Permanencia de los y las estudiantes de la UNRaf, es el Taller extracurricular “Exposiciones públicas: oralidad académica y presentaciones multimedia”. Partiendo de la premisa de que para ser miembro de una comunidad resulta imprescindible conocer y dominar las propiedades de los géneros que se utilizan en ese ámbito, el objetivo de este Taller es que los alumnos reflexionen sobre las diferentes modalidades de la oralidad académica y accedan a herramientas multimedia para la organización y concreción adecuadas de las exposiciones públicas orales en las que deban participar en su vida de estudiantes.

.....

*** Cecilia Dionisio**

Universidad Nacional de Rafaela UNRaf. Rafaela, Argentina

*** Marcia Arbusti**

Universidad Nacional de Rafaela UNRaf. Rafaela, Argentina

Resumen de ponencia

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: AS DIFICULDADES ENCONTRADAS EM FORTALEZA - CE.

*Ana Cíntia Moreira Sales

Este trabalho parte de uma investigação realizada para um trabalho de monografia, e o objetivo aqui proposto é fazer um apanhado sobre as políticas de incentivo à leitura literária que estão sendo realizadas dentro das escolas públicas no município de Fortaleza, Ceará, e observar sua utilização em sala de aula. Os objetos do estudo são os programas de alfabetização na idade certa (PAIC e PAIC +5), do Governo do Estado do Ceará, mais especificamente, a atuação do Eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor; o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), uma vez que este distribui obras literárias complementares à formação do aluno, e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), estes dois últimos propostos pelo Ministério da Educação, pasta do Governo Federal brasileiro. A análise é justificada pela Sociologia da Literatura, do Livro e da Leitura, uma vez que tem seu princípio no estudo das relações sociais que se configuram em torno dos livros e de seus leitores, e para isto, os espaços sociais como a escola são primordiais no desenvolvimento da formação da criança e de seu apreço pela leitura literária. Os programas não só auxiliam na formação do leitor, mas também são essenciais para o avanço do mercado editorial brasileiro, que firmou suas bases com o apoio do Estado nas compras de materiais didáticos e paradidáticos, e atualmente, sofre com a demanda cada vez menor de compras pelo governo. Outro “porém” encontrado na investigação se encontra no campo de pesquisa que está localizado em uma zona de baixa escolaridade e de grande violência urbana na cidade de Fortaleza, apresentando dificuldades na efetivação das políticas públicas de promoção da leitura. Casos como famílias associadas ao tráfico de drogas, roubos, abusos sexuais e violência doméstica são recorrentes na escola escolhida. Para que o estudo seja feito, a metodologia de análise foi dividida em três momentos. No primeiro serão discutidos o surgimento e os objetivos dos programas PAIC, PAIC +5, PNLD e PNBE, bem como a importância do livro e da leitura. No segundo momento serão vistos os problemas que circundam os programas, como por exemplo, as complicações orçamentárias e as principais críticas dos profissionais da educação e do mercado editorial brasileiro que depende das compras governamentais. É apenas no terceiro momento que será explicada a aplicação dos programas dentro de uma escola pública na periferia da cidade de Fortaleza, no Ceará - onde os quatro programas atuam em conjunto - e assim, serão analisadas as dificuldades na plena efetivação da formação literária das crianças. As salas de aula investigadas são do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I, que abrangem crianças entre 7 a 10 anos de idade. Verifica-se as desigualdades na transmissão parental de disposições e práticas entre as crianças através de indicadores sociais como níveis de instrução, origem social, ou mais precisamente, a estrutura da relação familiar, expondo a dificuldade de alguns estudantes em adquirir as capacidades exigidas pela escola, uma vez que eles não

possuem os habitus inerentes à instituição escolar para conseguir decodificar os códigos necessários e tornarem-se crianças “promissoras”, e para obter tais capacidades, precisam de um esforço além do que já inserem nas atividades escolares. Isto é, o ethos que a escola exige nem sempre é um ethos parecido com o que a família desenvolve. Observa-se então a necessidade de discutir sobre leitura, livro e literatura dentro da escola pública e compreender os processos econômicos e sociais aos quais os livros estão imersos. Conforme observa Leão (2012) as práticas de leitura e a circulação da cultura possibilitam que o sociólogo enfrente o problema das desigualdades sociais de acesso aos bens simbólicos. Em vista disto, a análise teórica corresponde a discussões que ocorrem dentro da Sociologia, da História da Leitura e da Literatura, tendo em foco autores como Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Roger Chartier, Leonardo Arroyo, Marisa Lajolo e Regina Zilberman.

.....

*** Ana Cíntia Moreira Sales**

Universidade Federal do Ceará UFC. Fortaleza, Brasil

Resumen de ponencia

POLITICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS, PARTICIPATIVAS, EN TERRITORIO

Fundacion Central - F C (Argentina)

*Gladys Liliana Fernandez

*Silvia Perla Rojkes

PRIMER FORO MUNDIAL DE PENSAMIENTO CRÍTICO

PONENCIA INSTITUCIONAL

Prof. Silvia Rojkes. Prof. Gladys Fernández

POLITICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS, PARTICIPATIVAS, EN TERRITORIO

FUNDACION CENTRAL

MARCO TEORICO DE LA PROPUESTA

Consideramos que Tucumán, como Provincia con alta densidad y escasas distancias, nos permitió geopolítica mente realizar, propuestas más creativas, innovadoras, abarcando mayores poblaciones y posibilitando impactos sustentables. Tomamos al territorio como un todo, como sistema educativo, pero mirándolo desde la posibilidad de un abordaje distinto, de introducirnos en él, a partir de proximidades geográficas que nos permitieran poder llegar con propuestas pedagógicas, sociales e incluso de incipientes desarrollos económicos, a partir de un estudio previo de las características de cada región de la provincia no solo desde lo geopolítico, sino de las propias informaciones que las escuelas producían.-

Construimos una política Pública que permitió, llevar a distintas y diferentes prácticas docentes, con proyectos propios de cada equipo en función de la población en la cual interactúan cotidianamente. Intentando siempre salir de un modelo homogeneizante respetando las heterogeneidades pero rescatando permanentemente la Justicia e igualdad de Aprendizajes para todo el Territorio de la Provincia.

La claridad del Prof. Boaventura de Sousa Santos cuando plantea que es necesario mirar desde la línea abismal que divide al mundo, en exclusiones abismales y no abismales y lo que genera a partir de allí, es desde donde nos posicionamos, ideológicamente en nuestra actividad. Decidimos tener la mirada crítica no solo desde el hacer, sino desde la interpelación permanente acerca del funcionamiento del Sistema Educativo que suele ser perverso con todos los que forman parte de él y que reproduce esa línea abismal en marcar distintas calidades de escuelas, de acuerdo a la demanda y reconocimiento social como así también de acuerdo a la zona de inserción o de la comunidad que habita la misma.

La Propuesta Territorial educativa que acá expondremos coincide con las ideas de la Profesora Ivani Faria, donde sostiene que las diferencias no son motivo de exclusión, sino por el contrario de inclusión.

DISEÑO Y EJECUCION DE PROPUESTA SISTEMICA TERRITORIAL

En la Provincia de Tucumán en 2012-2015 se desarrolla una Estrategia Territorial

Educativa en toda la Provincia como política Pública de Gobierno que permitía una metodología colaborativa en las diversas estructuras del SE provincial, se estructuraba desde una mirada hacia adentro de cada escuela, de reconocimiento y proyecto en equipo para que la educación de los niños y jóvenes sea de conocimientos con el otro, “Sujeto y Sujeto”.

La “Estrategia Territorial” tuvo como eje reconocer cada territorio, cada comunidad y desde esta visión, con diferentes acciones dirigidas a Docentes, Curriculum, Estudiantes, comunidad, “alejarse” de un saber único, colonial, rígido, homogeneizante a todos por igual, sin respetar, sin conocer saberes de esa comunidad.

La llevamos a cabo con la responsabilidad que significa trabajar desde las políticas públicas, especialmente desde la sanción de la Ley Nacional de Educación que expande la obligatoriedad escolar desde el nivel inicial a partir de los 4 años hasta la culminación de la educación secundaria, teniendo en cuenta los aportes de proyectos y programas del Ministerio de Educación de la Nación.

“La Estrategia Territorial facilita la implementación contextualizada de las políticas y prioridades educativas definidas a nivel federal, articuladas con las prioridades provinciales y puestas en diálogo con todos los niveles del sistema. Es al mismo tiempo un instrumento para comunicar en forma directa las políticas educativas provinciales a los actores educativos locales al tiempo que recoge sus perspectivas y demandas.” (Estudio de caso: Sistematización de una experiencia Provincial. Plan Estratégico de Educación de Tucumán- BID, Diciembre de 2013)

“Desde el punto de vista operativo, la Estrategia Territorial atiende a los problemas en su escala y pone a actores de distintos niveles de gestión cara a cara en torno a problemas concretos. Finalmente, procura generar la “responsabilización” por las trayectorias escolares que es compartida por todos los niveles e instancias del sistema educativo, desde nivel inicial hasta el nivel superior. (Estudio de caso: Sistematización. Dic. 2013).

La inclusión con calidad van juntas, no puede ser la una sin la otra, desde una propuesta política distinta sobre lo que podemos definir concepto de calidad, en contraposición al proyecto hegemónico de la OCDE.

Trabajamos con todos los actores de la escuela, supervisores, directores, docentes y con estudiantes.. Siempre con la premisa que a partir de Datos sistematizados de la realidad como así también sobre el funcionamiento y resultado de evaluaciones realizadas por el propio sistema educativo, llegaríamos a metas elevando la calidad de los saberes Aprendidos.

Las evaluaciones, que realizamos de la Estrategia Territorial como otra metodología “participante” de Políticas Públicas educativas permitió un trabajo conjunto caracterizado por las diversas dimensiones que participaron, como, Mesas de planteamientos de problemas, mesas de implementación para solucionar dichas falencias, era un ejercicio que permitía la retroalimentación permanente de soluciones cara a cara de los propios actores del sistema.

Por que como Política Pública la Estrategia Territorial? porque al diseñarla pensamos en una metodología que nos permitiera transformar la escuela con los que la hacen todos los días, que son los Docentes, los chicos y la comunidad, con el conocimiento que nos faltan muchos otros temas por solucionar.

Sentimos que en esta ponencia presentando un trabajo en Territorio, desde Políticas

Publicas implementadas con participación , con decisiones en diferentes Dimensiones y con saberes diferenciados ,podremos crecer en una interacción con otros , a fin que con PENSAMIENTO CRITICO avancemos en una sociedad más Justa en cada Territorio de Nuestra América Latina.

Bibliografía:

- 📄 Pierre Bourdieu: La Escuela. Parte 1 y 2. Entrevista. Canal You Tube
- 📄 Boaventura de Sousa Santos. Clases Virtuales : Curso Internacional.Pensamiento y Luchas situadas. Para una cartografía del Sur.
- 📄 Mario Rufer. El archivo de la metáfora extractiva a la ruptura poscolonial. El Archivo , Siglo Veintiuno Editores.
- 📄 Ivani Ferreira de Faria: Metodologías Participantes y conocimiento indígena: una propuesta intercultural para la autonomía.- Laboratorio Dabukuri. DE GEO. Universidad Federal do Amazonas/UFAM/BRASIL
- 📄 Ivani Ferreira de Faria: Enseñanza Superior Indígena Bilingüe: principios para la autonomía y valoración Cultural en la región de Alto Río Negro/AM.UFAM/BRASIL-
- 📄 Estudio de caso: Sistematización de una experiencia Provincial. Plan Estratégico de Educación de Tucumán- BID. Diciembre de 2013

.....

*** Gladys Liliana Fernandez**

Fundación Central F.C. San Miguel de Tucumán, Argentina

*** Silvia Perla Rojkes**

Fundación Central F.C. San Miguel de Tucumán, Argentina

Resumen de ponencia

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DE IMIGRANTES HAITIANOS NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

*Cristiane Feldmann Dutra

Palavras-chave: Educação Superior; haitianos; imigrantes; Políticas Públicas; Brasil.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo promover a articulação de políticas públicas para a educação superior pertinentes a imigrantes haitianos no Brasil. Os objetivos específicos são: a) aferir como se dá o processo de aprendizagem através das políticas educacionais de acesso ao ensino superior para o imigrante; b) qualificar a pertinência entre a teoria e a prática das políticas educacionais de acesso ao ensino superior para o imigrante Políticas Publicas Educacional; c) implementar políticas educacionais de acesso ao ensino superior para o imigrante que possam inserir um número maior de imigrantes no ensino superior. Analisar-se-á se as políticas públicas que permitem o acesso à educação superior aos imigrantes haitianos no território brasileiro são eficientes. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, teórico e documental. A fundamentação teórica do estudo compreende dois momentos: a) a priori, ao tomarmos como referência os dispositivos legais constituintes do corpus investigativo da pesquisa e, b) a posteriori, por meio de um diálogo estabelecido com os autores que aprofundam a temática em foco, tais como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Pierre Bourdieu, entre outros. As migrações têm recebido grande destaque nos estudos pela sociedade, devido ao seu aumento expressivo, sendo realizado um complexo de pesquisas decorrentes dessa mobilidade humana. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), no primeiro semestre de 2016, 3,2 milhões de pessoas foram obrigadas a sair de suas casas devido a perseguições, conflitos e pela mudança climática. É o caso dos haitianos que, após o terremoto de 2010, migraram para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Ressalte-se, todavia, que pela legislação internacional os haitianos não são considerados refugiados. Não obstante, o Brasil reconheceu como uma causa humanitária, permitindo a entrada desses como refugiados ambientais. A lei nº 13.445/2017 permite ao migrante condição igual aos nacionais, inclusive no acesso à educação, porém isso não se reflete na sua integralidade. Até 2016, 43.871 haitianos tiveram sua situação migratória regularizada por meio de Despacho Conjunto do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e do Departamento de Migrações, tendo suas solicitações de refúgio sido arquivadas. A educação é elemento fundamental para a cidadania e inserção no mercado de trabalho, a que todos deveriam ter direito conforme a Constituição Federal de 1988. Embora tenhamos no Brasil a obrigatoriedade de frequência escolar a crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, o acesso ao ensino superior, além de ser uma escolha, é um direito acessado por poucos.

Segundo relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico (OCDE), de 2016, apenas 14% dos adultos brasileiros chegam à universidade. Esse quadro fica ainda mais restrito quando consideramos a população de migrantes e refugiados no Brasil e no mundo. Uma pesquisa realizada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), em 2015, sobre o acesso a serviços e políticas públicas no Brasil para migrantes e refugiados, esboçou o retrato das dificuldades encontradas em relação a vários direitos, e entre eles o acesso à educação de nível superior. Tal situação se articula também com os números sobre migração e infância: dados do ACNUR, de 2016, apontam que 51% dos refugiados, deslocados internos e solicitantes de refúgio no mundo são crianças e adolescentes. Crianças, adolescentes e adultos, muitos migram em busca de melhores perspectivas de vidas, tendo na educação um caminho para alcançar seus sonhos. Nos últimos anos, algumas universidades têm criado programas especiais de acesso para refugiados reconhecidos, solicitantes de refúgio e portadores de visto humanitário. Até o momento são 11 as instituições públicas federais no Brasil que ofertaram vagas, com mais três instituições com programas em implementação até dezembro de 2017. Dentre as universidades, há diferentes critérios de seleção. Quanto aos resultados da pesquisa até o momento, contata-se temos poucas políticas públicas de acesso a educação para refugiados.

27. Políticas educativas e direito à educação

22. Migrações e mobilidade humana

2. Mudança climática, meio ambiente e sociedade

.....

* Cristiane Feldmann Dutra

UNIVERSIDADE UNILASALLE UNILASALLE. CANOAS, Brasil

Resumen de ponencia

POLÍTICAS QUE DESEDUCAN Y DERECHOS PENDIENTES

*Marta Susana Bertolini

Las políticas que refieren a la educación deben ser comprendidas, pensadas y elaboradas como políticas culturales antes que educativas, ya que de lo que trata la educación es de la transmisión del mundo, transmisión que no puede ser más que entendida como el pasaje a “nuevos mundos”, como apertura a las posibilidades creativas de “los recién llegados” que se espera que hagan con lo recibido, mundos diferentes, y en cierto sentido nuevos. Así la educación debe asegurar la difusión crítica de verdades ya descubiertas (Gramsci), crítica que siempre es praxis, posibilitando que cada quien problematice su realidad, que a la vez es la realidad compartida de un colectivo, de un nosotros, y que al apropiarse de ella y en el mismo momento interviene en su transformación. En esta comunicación reflexiono sobre las políticas educativas nacionales teniendo como referencia las pruebas de Evaluación Nacional Aprender, que marcan coincidencia con las políticas diseñadas en el Plan Maestro (2017) y con el Programa Enseñar, los que desde mi análisis traducen posicionamientos que están en las antípodas de una educación que posibilite el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y jóvenes y no solo el derecho a la educación, sino a la posibilidad del ejercicio y la lucha permanente por la vigencia de todos los derechos así como a la ampliación que como plantean algunos se deberían ir produciendo con el tiempo, como por ejemplo del derecho a la vivienda al derecho a la ciudad (Jordi Borja). La educación, como praxis, debe garantizar la reflexión, crítica y resistencia a las propuestas neoliberales, que mucho más que una doctrina económica, se presenta como el “discurso hegemónico de un modelo civilizatorio” (Lander) y en cuanto tal aglutina estrategias de dominación que se instalan a través del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. (Sousa Santos). Así entendida la educación tiene una influencia crucial en la reproducción de las ideologías dominantes que atraviesan y definen las relaciones sociales, por lo tanto la enseñanza debe ser entendida como un ámbito cultural específico, activo y dinámico en la resistencia a toda intención, sea cual fuere, de dominación. Procesos de dominación que siempre están atravesados por relaciones de desigualdad a partir de la explotación del trabajo asalariado (capitalismo), a través de relaciones jerárquicas entre grupos humanos (colonialismo) y/o por la relación de poder basada en la inferioridad de un sexo, o superioridad del otro, es decir del varón sobre las mujeres y niños y niñas (patriarcado). Cabe destacar que sobre el primero existen variaciones que son de nuestro interés como el “capitalismo infantil” y el “capitalismo académico” y en relación al colonialismo Cusicanqui desarrolla lo que es el “colonialismo interior”, también que ya podemos hablar de “generidad” (Dakessian y Sabelli) para dar cuenta del cruce de género con la edad desde el principio de la vida. En las políticas actuales, y específicamente en el documento analizado no aparece ningún indicador que dé cuenta del interés por una enseñanza que efectivamente permita a niños, niñas y jóvenes ser “titulares de sus derechos” (Sen) lo que implicaría garantizar las libertades de acción y decisión pero

también y fundamentalmente, las oportunidades reales que tienen las personas para ejercer sus derechos dadas sus circunstancias personales y sociales y posibilitar su participación plena en lo político y en la política. Sin duda que estas oportunidades tienen que ver con las condiciones materiales y simbólicas del contexto en el que viven, pero también tienen ver con las condiciones subjetivas de las ciudadanas y los ciudadanos para la lucha por el cumplimiento de parte del Estado y de los poderes públicos en que hagan efectivas las mismas.

En este sentido derecho a la educación establecido en el artículo 28 de la CDN y el artículo 15 de la Ley 26061, podríamos decir que en sentido amplio se relaciona directamente con otros derechos como el derecho a expresar su opinión y ser escuchado, y tomar en cuenta sus opiniones en los temas o cuestiones que los afecten, (art. 12° de la CDN y 2° - 3° y 19 de la Ley 26061). La participación de niños, niñas y jóvenes en los temas que les afectan está ratificado al presentarse como uno de los principios rectores de la Convención, junto al de “no discriminación”, al de “observancia siempre del interés superior del niño” y al “derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo”. El artículo 9° de la Ley 26061, es otro que no debe ser pasado por alto en el ámbito educativo, ya que para que el niño, la niña o el o la joven puedan ejercer su derecho a la dignidad y a la integridad personal, deben haber vivido experiencias que fortalezcan su autoestima, su confianza y su seguridad, todo lo cual colabora a su fortalecimiento interior desde donde podría llegado el caso ejercer defensa y resistencia o pedir ayuda frente a prácticas violentas, discriminatorias, humillantes y/o de cualquier tipo de explotación que por lo general son ejercidas por personas mayores . Así el derecho a la educación se presenta como un receptor de otros derechos y en tal sentido asume una trascendencia primordial ¿cómo dan cuenta, los documentos analizados, del derecho a la educación, en sentido amplio, de los niños, niñas y jóvenes?

.....

*** Marta Susana Bertolini**

Universidad Nacional del Nordeste UNNE. Resistencia, Argentina

Resumen de ponencia

POR UNA PEDAGOGÍA DE LA SOLIDARIDAD Y LA COOPERACION

*Javier Calderon Castillo

*Pablo Adrian Imen

I. Desde nuestra perspectiva, analizar una práctica pedagógica en el movimiento cooperativo resulta una posibilidad y un aporte para democratizar el conocimiento y construir nuevos sistemas educativos. Partimos de conceptualizar la propia tradición solidaria, la vida de sus organizaciones, sus desafíos profundos, sus conquistas y sus asignaturas pendientes.

El cooperativismo configura un movimiento nacido como doctrina humanista primero y más tarde como una de las respuestas organizativas concretas de la clase obrera inglesa frente a los impactos sociales trágicos del capitalismo originario. En su largo caminar, se fue desplegando -no sin complejidades, tensiones ni contradicciones- en múltiples dimensiones: como corriente de pensamiento crítica del capitalismo y concepción utópica de una sociedad sin injusticias; como movimiento social; como entidades proveedoras de soluciones colectivas a problemas comunes; como tradición cultural y organizativa específica; y, en su anhelo más trascendente, como alternativa civilizatoria.

Tres son los rasgos sustantivos de las cooperativas inspiradas en la transformación emancipatoria de la sociedad: primero, la satisfacción de necesidades comunes resueltas colectivamente de modo eficaz y eficiente; segundo, la concreción de un modelo de gestión y gobierno democrático sustantivo, protagónico y participativo de los miembros de cada entidad solidaria; y tercero, el compromiso individual y común para contribuir a la transformación de la sociedad en un sentido integral de justicia. Hemos visto que las entidades cooperativas inspiradas en ideales emancipadores se encuentran interpeladas por varios desafíos simultáneos: crecer sin abandonar sus valores y principios; socializar a sus miembros en la ética de la solidaridad; traducir todo esto a procesos y relaciones en la cooperativa, en tramas políticas, culturales y productivas que permitan la convivencia de elementos diferentes y objetivos-metas que son o pueden ser contradictorios, etc. Para llevar adelante tales construcciones, es preciso poner en marcha múltiples dispositivos, mecanismos y procesos.

¿Qué educación se requiere para dar respuestas a los desafíos de nuestras sociedades? Asumimos que la educación es una práctica histórica, social, política operante en los procesos económicos, incluyendo el de las organizaciones cooperativas. Es preciso desarrollar algunas notas conceptuales acerca de lo que entendemos por educación cooperativa, o educación en la cooperativa, a los fines de comprender alcances y límites de la acción formadora. ¿Qué elementos son constitutivos del cooperativismo, se proyectan como necesarios para una educación pertinente a otro mundo posible?

El cooperativismo como proyecto de sociedad y como red de organizaciones y

prácticas se enfrenta a la exigencia de adecuarse a los límites estructurales y coyunturales del contexto, sin abandonar sus principios y valores, al asegurar la viabilidad material de las entidades y al comprometerse en la brega por un orden social amplio fundado en la democracia, la igualdad y la justicia. En ese desafío sustantivo de crecer sin abandonar su propia elección identitaria y su proyecto integral, la educación tiene un papel relevante que jugar y a la vez, mucho que aprender de los procesos participativos de la actividad cooperativa.

II. Partimos de comprender que el cooperativismo en el sistema educativo significa la posibilidad de ampliar la batalla cultural para disputar las formas de producción y de sostenibilidad socioeconómica con solidaridad y cooperación, porque su acción pedagógica se desarrolla en el ámbito definido como productor (o reproductor) de pautas sociales. No es casualidad que los pioneros hayan definido impulsar con toda su fuerza, tanto en Europa como en la Argentina, la educación cooperativa y hayan avivado extenderla al sistema educativo como parte de sus acciones fundacionales. Ellos y ellas entendían con claridad que el espacio social, dominado por la hegemonía individualista instalada por el sistema-mundo capitalista, es un terreno en pugna. Las condiciones de esa disputa cultural siguen estando en primer plano, matizadas con los cambios de la revolución digital e informática, la globalización y los nuevos aires logrados con la unidad latinoamericana, y exigen la actualización permanente de la educación cooperativa, la innovación y profundización de sus postulados fundacionales.

El capitalismo es cada vez más complejo. La relación capital-trabajo, caracterizada por la explotación tecnológica y la concentración de la riqueza, tiene como principal efecto la volatilidad de la fuerza de trabajo en un mercado desregularizado y caracterizado por la incertidumbre. Al mismo tiempo, esos cambios repercuten en la educación y la pedagogía, abriendo una reflexión mundial, regional y nacional respecto de sus desafíos y potencialidades.

Muchas de esas reflexiones han estado a cargo o han sido impulsadas por las instituciones financieras que promueven el neoliberalismo educativo, cuyo propósito es mejorar las formas de reproducción educativa, ampliando los ejercicios del sistema por custodiar la enajenación de las formas de explotación de la fuerza de trabajo. Por otra parte, desde las perspectivas de docentes, maestros y de algunas instituciones independientes (estados, movimientos sociales, entre otras) se han postulado otras bases metodológicas de acción política-pedagógica llenas de iniciativas educativas tendientes a la emancipación humana. Esos cambios económicos, sociales y educativos del sistema-mundo constituyen el escenario en el cual emerge nuestra propuesta de cooperativismo para el sistema educativo. Por eso no son procedimientos, ni repeticiones de discursos. Es una propuesta basada en la idea de transformación cultural, social y económica.

Es así como llegamos a plantear la necesidad de construir, desde una perspectiva pedagógica crítica, formas de abordar el trabajo áulico con una educación basada en proyectos que definimos de la siguiente manera: “Un proyecto es la concreción de un conjunto de intereses y necesidades en una o varias acciones específicas, que permiten el aprendizaje participativo y la producción de conocimiento simbólico y material, es decir, de conocimiento cultural y del trabajo colaborativo, comunitario, sin pretensiones de competitividad, eficiencia o lucro” .

IV. Esta concepción además nos permitió pensar en diversas formas de articulación de la experiencia cooperativa, que clasificamos en cuatro de proyectos cooperativos escolares:

1. Currículos cooperativos, es decir, una propuesta que fortalezca el Proyecto Educativo Institucional con la concepción cooperativa, de tal manera que sea transversal a la escuela y defina los contenidos de la caja curricular con un claro objetivo cooperativo y solidario.
2. Formación ética cooperativa, lo que quiere decir que nuestro proyecto de aula o institucional tendrá como prioridad la formación en estas concepciones, de tal manera que todas las temáticas y actividades estén centradas en este punto nodal de la solidaridad y la cooperación en la construcción del conocimiento (praxis).
3. Organización de cooperativas escolares, es decir, conformar, consolidar y constituir una cooperativa que genere espacios de participación y producción.
4. Desarrollo de proyectos de aula cooperativos y solidarios, es decir que desde cualquier área o materia se pueda abordar el ejercicio cooperativo para transmitir y producir conocimientos diversos en una dinámica cooperativa.

.....

*** Javier Calderon Castillo**

Instituto de la Cooperación-Idelcoop. CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, Argentina

*** Pablo Adrian Imen**

Instituto de la Cooperación-Idelcoop. CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, Argentina

Resumen de ponencia

POSSIBILIDADES E LIMITES DO FUNDEB NA EQUIPARAÇÃO DE CAPACIDADES DE GASTO DOS GOVERNOS SUBNACIONAIS NO BRASIL

*Nalú Farenzena

O texto trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) como política pública de financiamento da educação do Brasil, visando analisar um dos seus objetivos implícitos: a promoção de maior equiparação na capacidade de gasto em educação básica dos entes federativos subnacionais, estados e municípios. Essa análise compreende extenso levantamento e sistematização de dados relativos à receita do Fundeb e seus valores anuais por aluno, por estado da Federação, no período 2007-2016, sendo parte de uma pesquisa mais ampla sobre o papel redistributivo do governo nacional na educação básica.

Na federação brasileira, os governos subnacionais são os principais responsáveis pela provisão e financiamento de educação básica. Essas responsabilidades, todavia, são demarcadas por uma menor apropriação, em contraste com o governo nacional, da carga tributária, bem como por acentuadas disparidades na capacidade de gasto entre os entes, dadas pelas características do federalismo fiscal brasileiro e pelas desigualdades econômicas e sociais entre os territórios. Por estes motivos, a cooperação intergovernamental no financiamento da educação tem sido tema recorrente nas agendas públicas e de decisão nos últimos anos.

O financiamento da educação -- dimensão em que se insere o Fundeb - é trabalhado, portanto, no viés de políticas públicas, no sentido de estudo de programas de ação pública, isto é "[...] dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos" (MULLER; SUREL, 2002, p. 11). Neste recorte, condensa escolhas ou alternativas delineadas, em grande parte, no cruzamento de referenciais de política fiscal e de política educacional e demarcadas por regras institucionais de organização do Estado e do setor da educação, bem como pelo jogo político mais amplo e aquele setorial. O financiamento das ações públicas é um meio para a consecução de ações, mas tem especificidades político-institucionais que justificam um recorte.

O Fundeb é uma das principais políticas federativas de financiamento público da educação; tem seu período de vigência de 2007 a 2020 e veio a substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o qual era exclusivo do ensino fundamental. Seus objetivos explícitos são o de manter e desenvolver a educação básica e o de valorizar os profissionais da educação; a maior equiparação na capacidade de gasto em educação dos entes federativos é um objetivo implícito, identificável nos seus fundamentos e operacionalização.

O Fundeb constitui-se, na verdade, por fundos estaduais e do Distrito Federal, de

natureza contábil e redistributiva, compostos por uma parte significativa dos recursos da receita resultante de impostos dos estados e dos municípios vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino e por recursos complementares da União. Os recursos são redistribuídos pelo critério do número de matrículas de cada ente, as quais são ponderadas conforme etapas e modalidades do ensino e tipologias de oferta (por exemplo, matrículas em escolas urbanas e rurais). A complementação da União - que deve corresponder a, no mínimo, 10% dos recursos de contribuição dos governos estaduais e das prefeituras - visa equiparar disponibilidades financeiras para o financiamento da educação básica e destina-se a fundos estaduais cujos recursos próprios não permitem atingir o valor mínimo nacional por aluno, anualmente fixado. Conforme os dados que foram analisados, houve um movimento crescente de aproximação na capacidade de gasto em educação entre os estados brasileiros na vigência do Fundeb. Considerando-se valores constantes, o volume total de recursos apresentou a seguinte configuração: no período 2007-2014, aumentou ano a ano, por exemplo, no ano de 2012 os recursos foram 70% maiores do que em 2007; em 2015 e 2016, houve queda, devido à recessão econômica do país - foram 151,5 bilhões de reais em 2014, 143,19 bilhões em 2015 e 141,64 em 2016. Por consequência, a complementação da União, também em valores constantes, cresceu ano a ano de 2007 a 2014 (por exemplo, foram 8,3 bilhões em 2010 e 12,7 bilhões em 2013) e teve queda a partir de 2015 (foram 13 bilhões neste ano, contra 13,7 em 2014). Na maior parte do período, dez estados se beneficiaram da complementação da União. Com as progressões nos valores da complementação da União, juntamente com o decréscimo no número de matrículas, os valores mínimos por aluno de âmbito nacional (valor dos anos iniciais do ensino fundamental urbano) passaram de R\$ 1.691,11 em 2007, para R\$ 2.262,84, em 2010, R\$ 2.827,46 em 2013 e R\$ 2.925,52 em 2016. Houve maior aproximação entre o valor mínimo por aluno nacional e os valores por aluno dos estados que não recebem complementação. Para ilustrar, cabe observar que, em 2007, havia diferenças de mais de 80% entre o valor mínimo nacional e o valor mínimo de oito estados; em 2016, o valor mínimo de apenas dois estados é maior que 30% do mínimo nacional.

Essa diminuição da decalagem entre os valores por aluno se deve, principalmente, ao aumento nos recursos de complementação da União. Fato positivo, mas que precisa ser ponderado. Embora tenha havido aumento no volume de recursos na maior parte do período - tanto naqueles próprios dos estados e prefeituras quanto naqueles de complementação da União -, o principal parâmetro a reger as contribuições de cada ente ao Fundeb continua sendo o mesmo previsto na legislação do Fundo anterior (Fundef): parte dos recursos da manutenção e desenvolvimento do ensino de cada ente, do que decorre o montante de recursos a ser disponibilizado pela União. Continua pendente, então, a garantia de valores por aluno correspondentes a padrões mínimos de qualidade da educação.

Ou seja, o estabelecimento de novos parâmetros para a formação de fundos, ou para o financiamento da educação em geral, bem como para a distribuição e redistribuição dos recursos, continua na agenda de deliberação da política educacional do país. Em relação ao Fundeb, desde 2014 está sendo discutida a implantação do Fundeb permanente, com a apresentação de propostas de emenda à Constituição para tal. Neste cenário, o custo aluno qualidade inicial e o custo aluno qualidade, previstos no Plano Nacional de Educação 2014-2024, são propostas fortes e que representam uma

possibilidade de concretizar aspirações de equidade substantiva na capacidade de gasto dos estados e dos municípios, por meio dos seus recursos e de recursos federais.

Referência Citada

MULLER, Pierre, SUREL, Ives. Análise das políticas públicas. Pelotas, EDUCAT, 2002.

.....

* Nalú Farenzena

Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Porto Alegre, Brasil

Resumen de ponencia

PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO À BRASILEIRA: AS ESCOLAS PRIVADAS DA PERIFERIA DA CIDADE DE SÃO PAULO.

*Adriana Santiago Rosa Dantas

Esta comunicação visa apresentar resultados parciais de uma pesquisa de doutorado intitulada "Escolas Privadas da Periferia de São Paulo: a construção de um novo estilo de vida", realizada na Universidade de São Paulo (USP) sob a orientação da professora Maria da Graça SETTON e financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

O objetivo da pesquisa foi fazer um estudo exploratório da expansão do mercado escolar na periferia de uma grande metrópole como São Paulo no Brasil. A cidade é oficialmente dividida em cinco regiões (Central, Leste, Oeste, Norte e Sul), 32 subprefeituras e 96 distritos. A região leste (com 12 subprefeituras e 33 distritos) foi escolhida para o estudo porque é a mais populosa (cerca de 4 milhões de habitantes em 2010) e a mais estigmatizada por causa de sua violência e pobreza.

No Brasil, a clivagem entre escolas públicas e privadas está profundamente ligada às desigualdades sociais. Essa separação pode ser considerada como uma das dimensões centrais da segregação social entre ricos e pobres. Pelo senso comum, as escolas primárias e secundárias privadas são consideradas escolas de elite enquanto as escolas públicas são consideradas as escolas da classe trabalhadora.

Para entender a diferença entre escolas públicas e privadas, é necessário retornar brevemente à história da educação brasileira. Quando o Brasil era uma monarquia portuguesa entre 1822 e 1889, a educação era privada e destinada às elites do império, da qual a Igreja Católica era responsável (ROMANELLI 2006, CURY 2008). A sociedade era então composta pelos europeus, pelos altos e médios ambientes sociais, incluindo os trabalhadores livres, pelos indígenas, pelos africanos, pelos escravos que o haviam apoiado pelo seu trabalho. Após a abolição da escravidão em 1888, os negros e indígenas estavam fora do ensino regular.

A proclamação da República ocorreu em 1889. Depois, a nova constituição republicana de 1891 revogou o catolicismo como a religião oficial, fazendo assim a separação entre a Igreja e o Estado. Além disso, a educação foi entregue ao estado (VALENTE, 2018).

Por outro lado, o poder social católico continuou como o principal representante da brasilidade brasileira. Diversas ordens religiosas ofereciam educação básica para crianças, cujos pais pudessem pagar por sua educação (ALMEIDA, 2009).

O ideal da escola pública, secular e gratuita começou a ser fortemente defendido na década de 1930 pelos seguidores da "Nova Escola", como Anísio Teixeira que rompeu com a Igreja Católica sob a influência dos pensamentos de o americano John Dewey, o qual ele fora discípulo (NUNES, 2001). Foi a Constituição de 1934 que regulamentou a educação primária obrigatória pública e gratuita por quatro anos. Por outro lado, o direito universal do ensino fundamental durante oito anos foi estabelecido no final da década de 1960. A universalização do acesso ao registro público só foi instituída no

século XX, após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (OLIVEIRA, 2007).

Durante o século XX, a cidade de São Paulo tornou-se o principal polo industrial do Brasil. Isso se deve à transição econômica do Brasil no final do século XIX (fim da monarquia), cujo trabalho dos escravos foi substituído pelo trabalho livre na agricultura. Acrescenta-se a esse fenômeno a chegada da industrialização do país que começou essencialmente nesta cidade. (DEAN, 1991, CARONE 2001).

A demanda por trabalhadores estrangeiros para a indústria e de trabalhadores nacionais proveniente do norte e nordeste do Brasil, fez com que o número de habitantes em São Paulo aumentasse de 2 milhões em 1950 para 8,5 milhões em 1980, 30 anos depois. A cidade cresceu de maneira desordenada, com grandes periferias ao redor do centro da cidade, como a região leste. Esses novos trabalhadores lutaram por escolas públicas que foram construídas durante o século XX (SPOSITO, 2001). À medida que a periferia crescia as escolas públicas também aumentavam na região. E, de fato, esse fenômeno consolidou a crença da periferia como o lugar privilegiado das escolas públicas.

A hipótese desta pesquisa é que a naturalização e a dicotomização entre - o espaço central das escolas privadas - e - o espaço da periferia das escolas públicas - ocultariam os processos de produção do espaço e de um mercado escolar que crescia durante o século vinte, caracterizado pela heterogeneidade da periferia.

Tal heterogeneidade é assumida nas ciências sociais brasileiras. Por esta razão, alguns pesquisadores referem-se a "periferias" no plural para se referir à sua diversidade social (MARQUES, 2005; IVO, 2010). Algumas pesquisas recentes mostram o aumento da matrícula de grupos populares em escolas particulares (MEDEIROS & JANUÁRIO, 2014, PEROSA ET AL, 2015, SIQUEIRA & NOGUEIRA, 2017); por outro lado, há um pouco menos de pesquisas que associam as transformações sociais das periferias aos das escolas privadas. (PEROSA, LEBARON & LEITE, 2015, PEROSA & DANTAS, 2017).

A forte segregação escolar em que a rede de escolas privadas é predominante é um aspecto importante na compreensão das diferenças sociais. Segundo dados oficiais brasileiros, 88% das matrículas no ensino fundamental, que correspondem ao ensino fundamental e médio na França, fazem parte da rede pública e 12% da rede privada no Brasil. No entanto, para a cidade de São Paulo, os percentuais acima são diferentes, ou seja, 76% dos registros em público e 24% em privado segundo o INEP/MEC 2015. Mas, ao que diz respeito ao número de estabelecimentos, tem-se 42% de estabelecimentos privados e 58% de estabelecimentos públicos, levando à interrogação de como esse mercado cresceu e quem são os agentes sociais envolvidos no processo.

Os primeiros resultados da pesquisa de doutorado mostram a expansão da escola primária e secundária privada no espaço urbano da zona leste desde meados do século XX e um crescimento contínuo até a atualidade. A metodologia utilizada, foi fazer cartografias a partir de geoprocessamento da expansão da educação privada na região leste de São Paulo. Para tanto, foram utilizados os dados por ano de criação Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e as escolas georreferenciadas do Centro de Estudos da Metrópole (CEM) para mapear a distribuição escolar diacronicamente. O geoprocessamento foi feito para criar mapas dessa expansão desde o início do século XX. A proposta foi fazer uma comparação temporal da expansão sobre o espaço da região leste.

Os dados sugerem alguns desafios em relação à associação entre a sociologia da

educação e a geografia para compreender a expansão da escola privada no espaço urbano da cidade de São Paulo. Primeiro, para essa abordagem, que conceito de produção de espaço deveria ser usado? Por fim, como analisar os agentes sociais do mercado da escola privada em relação às transformações urbanas da periferia? Qual o significado da privatização do ensino para os grupos populares? Assim, pretende-se apresentar essas discussões na 8ª Conferência Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales.

Referências

- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- CARONE, Edgar. A Evolução Industrial de São Paulo (1889-1930). São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.
- DEAN, Warren. A industrialização de São Paulo (1880-1945) Trad. Octavio Mendes Cajado. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1991.
- IVO, Anete Brito Leal. A periferia em debate: questões teóricas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, v.23, n. 58, p.9-15, jan/abr 2010.
- MARQUES, Eduardo. Espaço e grupos sociais na virada do século XXI. São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais. Eduardo Marques, Haroldo Torres (org.). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.
- MEDEIROS, Jonas & JANUÁRIO, Adriano. A nova classe trabalhadora e a expansão da escola privada nas periferias da cidade de São Paulo. 38º Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, MG, 2014.
- MORSE, Richard. A conformação da cidade. In: Formação Histórica de São Paulo (de comunidade a metrópole). São Paulo: Difel, 1970 (1ª. ed. 1954).
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. Revista Brasileira de Educação. [online]. 2001, n.16 [cited 2018-02-01], pp.5-18. Available from: .
- PEROSA, Graziela Serroni ; DANTAS, Adriana Santiago Rosa ; MARCON, Helena de Souza et CRUZ, Isamara Lopes Rocha « Transforations des classes populaires et de l'offre scolaire à São Paulo », Brésil(s) [En ligne], 8 | 2015, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 30 janvier 2017. URL : <http://bresils.revues.org/1612> ; DOI : 10.4000/bresils.1612
- PEROSA, Graziela Serroni & DANTAS, Adriana Santiago Rosa. A escolha da escola privada em famílias dos grupos populares. Educação e Pesquisa. [online]. 2017, vol.43, n.4
- PEROSA, Graziela Serroni; LEBARON, Frédéric & LEITE, Cristiane. O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. In Proposições Unicamp - Campinas/SP, v. 27, 2015.
- SIQUEIRA, Ana Rita & NOGUEIRA, Maria Alice de Lima Gomes. Focusing on a specific segment of the private education system: low-cost private schools. Educação e Pesquisa. [online]. 2017, vol.43, n.4 [cited 2018-02-20], pp.1005-1022. SPOSITO, Marília Pontes. O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. 3ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. Pro-Posições [online]. 2018, vol.29, n.1 [cited 2018-02-15], pp.107-127.

.....

*** Adriana Santiago Rosa Dantas**

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo FEUSP. São Paulo, Brasil

Resumen de ponencia

PROCESOS DE DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR HONDUREÑA.

*Jorge Edgardo Amador López

En Honduras la historia de la educación como sistema data de 1830, cuando Francisco Morazán, jefe de Estado del país decreta la organización de la instrucción pública, en general, otorgándole los principios de gratuidad, laicidad y obligatoriedad, sin embargo la estructuración formal de la educación como sistema ocurre muchos años después para ser exactos durante la reforma liberal liderada por Marco Aurelio Soto, siendo ministro de instrucción pública Ramón Rosa, en 1887 (Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2015).

Las reformas lideradas por Soto, que repercuten en el sistema de educación nacional es la emisión de la constitución política de 1880 que “fue la base jurídica de la reforma liberal. En la constitución se plasmaron principios, derechos, prescripciones, leyes y medidas progresistas” (Zelaya Ferrera, 2012), la declaración de la educación primaria gratuita, laica y obligatoria “para ello se emitió la formación de maestros profesionales, la asignación de recursos financieros para los programas educativos” (Zelaya Ferrera, 2012) y la separación de la iglesia del Estado que consistió en la “abolición de los diezmos, secularización de los conventos y la asignación de una partida económica para el sostenimiento de la iglesia y la libertad de cultos” (Zelaya Ferrera, 2012).

Honduras, experimenta desde hace un poco más de quince años su mayor reforma educativa posterior a la reforma educativa impulsada en el seno de la reforma liberal, liderada por el presidente Marco Aurelio Soto, (Amaya, 2011, pág. 84), la cual consistió en la emisión del primer código de instrucción del país, la articulación y sistematización de la estructura del sistema educativo, la formación de docentes y otras coyunturales a la cultura.

De Bográn y Corrales (2005) manifiestan que en la década de 1990 se agendaron, formularon alternativas de toma de decisión e implementaron políticas públicas en relación a la educación hondureña, (pág. 60), este periodo el cual comprende tres periodos presidenciales, Rafael Leonardo Callejas (1990 - 1994), Carlos Roberto Reina (1994 - 1998) y Carlos Roberto Flores (1998 - 2002), los dos primeros influenciados por los ajustes macroeconómicos concretados en la modernización del Estado promoviendo así la descentralización de la educación y participación ciudadana.

El último de estos periodos presidenciales, marco un precedente distinto a los anteriores, un fenómeno externo, como lo fue el huracán y tormenta tropical Mitch, que su paso destructor afecta la infraestructura y el aparato productivo, shock que consterno a la ciudadanía hondureña e impulso la “transformación del sistema educativo hondureño”, tal como lo denominó el Foro Nacional de Convergencia (2000), en la propuesta presentada al presidente de la República Carlos Flores, donde lo particular fue el consenso de organizaciones e instituciones, entre públicas, privadas

y de sociedad civil, apoyados por organismos internacionales, donde todas lograron diez puntos básicos sobre la reforma de la educación hondureña.

La democracia y los procesos de democratización son la forma en que puede implementarse esta política pública en educación que permita el concepto de justicia e igualdad (equidad), pero ¿cómo puede definirse la democracia como régimen en los sistemas educativos?, para resolver tal situación Dewey (2004), contempla dos elementos fundamentales como ideal democrático en la educación (por extensión se aplica a los sistemas educativos):

“el primero significa no solo puntos más numerosos y más variados de interés participados en común, sino también el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor del control social. El segundo significa no solo una interacción más libre entre los grupos sociales (antes aislados donde la intención podía mantener una separación) sino también un cambio en los hábitos sociales; su reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado” (pág. 81).

Sin embargo no pueden existir estos dos elementos propuestos por Dewey (2004) sino existe la igualdad, y esta se basa en los “los aspectos de los seres humanos en virtud de los cuales deben ser tratados de acuerdo con los principios de la justicia” (Rawls, 2006: pág. 455). La igualdad se concreta en tres niveles: el primero es “la administración de las instituciones como sistemas públicos de normas” (pág. 456), el segundo nivel es “la que se establece con la estructura sustantiva de las instituciones” (pág. 456), y el tercero y último nivel de la aplicación de la igualdad es “a qué clase de seres se deben las garantías de la justicia” (pág. 456).

El nivel de educación superior en Honduras es el más excluyente, y las nuevas acciones de política para el acceso, han desarrollado anticuerpos en cuanto a la democratización de la educación superior (exámenes de admisión en las universidades públicas, acceso por cuotas, etc.) el problema además de radicar en la capacidad instalada de las IES públicas, en la cobertura geográfica de las IES de carácter privado en el país, lo que genera un aumento sustancial al problema de acceso.

En Honduras existe una moderada alza de la cobertura de la educación superior en el país (tanto de la administración pública como privada) llegando a un 16.9% en el año 2012, pero en comparación con los demás países de la región latinoamericana (con excepción de los países del Caribe de Latinoamérica) Honduras está por debajo de todos los demás (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013). Esto encarece la democracia y los procesos de democratización de la educación superior en cuanto al acceso.

El problema de la democratización de la política pública para la educación superior de Honduras, no solo radica en el tema de acceso, la disminución de la participación política en los procesos de elecciones democráticas se incrementa, la consolidación de valores democráticos va en declive, y el problema se marca aún más con el golpe de estado del año 2009, y la violación a la constitución política de 1982, que prohíbe expresamente la reelección presidencial ya sea continua o alterna, y que por una resolución de la sala constitucional de la Corte Suprema de Justicia (Poder Judicial de Honduras) permite la inscripción y permite la reelección del actual presidente, generando un nuevo conflicto político en el país.

El tercer problema de la política pública para la educación superior en Honduras, enfatiza en la legitimidad de su gobierno. La emisión de una nueva ley general de

educación que modifica la conformación del gobierno del sistema y no considera el espíritu constitucional de la rectoría de El Nivel para la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), ocasionando que un grupo de universidades incluidas públicas junto a privadas, piden en el Congreso Nacional de la República reformas a la ley y la promulgación de una ley distinta a la actual (ley de educación superior) que rijan únicamente a las Instituciones de Educación Superior (IES) de carácter privado.

.....

*** Jorge Edgardo Amador López**

Dirección de Investigación Científica . Universidad Nacional Autónoma de Honduras - DICU/UNAH. Tegucigalpa, Honduras

Resumen de ponencia

PRODUCCIÓN DE POLÍTICA EDUCATIVA DESDE EL COTIDIANO ESCOLAR Y EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA. ALTERACIONES A LA FORMA ESCOLAR EN CASAVALLE, MONTEVIDEO - URUGUAY

*Felipe Stevenazzi

La presente ponencia se ubica en la conjunción de las discusiones pedagógicas, de políticas educativas y autonomía para el trabajo docente en colectivo. Se desprende de la investigación que dio lugar a las tesis de doctorado en educación aprobada por el autor con el título: “Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo - Uruguay”, Universidad Nacional de Entre Ríos, directora Dra. Flavia Terigi.

Se propone aquí analizar cómo a través de la generación de un conjunto de alteraciones a la forma escolar, un colectivo docente construye una propuesta escolar que busca poner en acción una respuesta pedagógica en un contexto en el que se condensa la pobreza urbana como es el Barrio Casavalle en Montevideo.

A partir de ese trabajo pedagógico colectivo que los docentes van asumiendo con la autonomía que el sistema educativo va dejando y en constante pugna por acrecentar esos márgenes, se analiza como logran conformar una propuesta pedagógica que altera la forma escolar en aspectos sustanciales de ésta, a la vez que producen una política educativa desde el cotidiano escolar, dando respuestas a problemáticas transversales del sistema educativo.

Con el término producción de política desde el cotidiano escolar, se hace referencia al conjunto de decisiones y definiciones que se procesan a diario en una institución educativa y que van conformando la producción de una política. En la medida que están necesariamente cargadas de una intencionalidad que puede contener diferentes grados de explicitación y reflexión pero que, en cualquier caso, no se pueden desprender de su politicidad. Esta investigación entiende que las políticas educativas se expresan en dos planos complementarios e interdependientes, que han sido caracterizados como macro y micro políticas por Stephen Ball (1994), en esta investigación se comparte esa caracterización, pero nombradas como política del sistema y política del cotidiano escolar, se deja a un lado lo de macro y micro porque se entiende que ubica una jerarquía, cuando en realidad se trata de definiciones diferentes tanto en su naturaleza como en sus efectos.

Por lo cual en esta investigación esos dos espacios de la política educativa se plantean y delimitan como:

a) política del sistema: entendida como los diferentes espacios de generación de políticas educativas para todo el sistema. Donde predomina una lógica de administración y gestión, más que una orientación de política educativa, y donde las

dimensiones técnico pedagógicas quedan al menos relegadas.

b) política del cotidiano escolar: entendida como el conjunto de definiciones tomadas cotidianamente por los docentes en sus aulas, así como en la gestión y administración de las escuelas. Donde conviven definiciones pedagógicas, didácticas y administrativas, por momentos con escasa diferenciación y jerarquización.

En las instituciones educativas, los diferentes actores que conforman los colectivos docentes toman un conjunto de decisiones, en relación con el proyecto político pedagógico del centro, en relación con los aspectos didáctico metodológicos, a los organizacionales, de reglamentación interna, de administración del servicio educativo, una serie de componentes que están mutuamente interconectados. Interesa la figura de lo cotidiano en relación con lo político, porque es allí donde se juegan en realidad las grandes declaraciones, los discursos político- pedagógicos deben estar día a día puestos en práctica, es en esa dialéctica del cotidiano donde se juega la transformación de lo educativo.

En Uruguay la idea de la experimentación pedagógica tiene antecedente en el pensamiento de diferentes pedagógos/os y directamente con las “Escuelas experimentales” que comenzaron a funcionar a partir del año 1925. Estas experiencias están en el imaginario de los maestros con más trayectoria, forman parte de la historia de la educación, pero entiendo que se las visualiza solamente como parte de la historia, no vinculándolas con las necesidades que tienen maestras y maestros en la actualidad en relación con sus prácticas pedagógicas y la necesidad de experimentar otras. En relación a este precedente, destaco un aspecto que me parece sustantivo para pensar en las necesidades y desafíos actuales: los docentes como parte del problema y de la solución. Eran los docentes los que proyectaban, concursaban y dirigían ese espacio de experimentación pedagógica.

La idea de la experimentación se vincula directamente con la búsqueda y la incertidumbre respecto al resultado, procesos no exentos de riesgo pero por los cuales necesariamente hay que transitar para acceder a un lugar diferente al que nos encontramos, es la posibilidad de generar un movimiento de búsqueda y transformación que se retroalimenta de forma constante, sin tener un punto de llegada, como si no hubiese posibilidad de alcanzarlo para allí estancarse. Esta debiera ser la estrategia de trabajo de quienes se proponen el desarrollo de la tarea educativa, una búsqueda colectiva que desconoce caprichosamente el punto de llegada y se resiste a cualquier determinismo, intencionalidades necesarias para la búsqueda de la justicia en términos políticos y pedagógicos.

La escuela como institución está teniendo dificultades importantes para poder cumplir con su función esencial de educar, algunas de ellas se relacionan directamente con su forma escolar y los desacomodos que ésta genera en relación a las características y necesidades de niñas y niños y sus procesos de aprendizajes, otras tienen que ver con la posición que los docentes se proponen ocupar en relación a las dificultades, cuando éstos no se asumen como sujetos políticos con posibilidad de propuesta y actores privilegiados del cambio, nos encontramos ante una encerrona difícil como sociedad. Cómo emprender un camino de transformación si los docentes no se consideran actores privilegiados para ello y además se dan señales contradictorias desde el gobierno del sistema en este sentido.

Una parte importante del problema en el que nos encontramos tiene que ver con la escisión entre educación y política, todo el trabajo que durante mucho tiempo se

realizó en relación a pregonar la apoliticidad de la educación y del trabajo docente, entiendo que terminó convenciendo a algunos docentes de ello o al menos los empuja a dejar de lado estas discusiones. Uno de los resultados de esta operación es que los docentes se autoexcluyen de las definiciones de política, delegando esta responsabilidad en otros y a la vez no se autoperciben como capaces de tomar decisiones en relación a sus proyectos pedagógicos, en definitiva hay una renuncia implícita de participar en la política educativa. Que como se ha planteado son decisiones que se construyen desde el cotidiano escolar y que se relacionan con problemáticas transversales del sistema, además de una búsqueda por no quedar reducidos a la experiencia concreta.

A esta investigación y a la Línea en la que se enmarca, interesa continuar profundizando en relación a lo que sucede cuando una escuela a través de sus docentes se posicionan en tanto actores políticos que tienen como responsabilidad primera lograr que la escuela produzca respuestas pedagógicas frente a las diferentes necesidades que sus alumnos plantean, de la producción de esas respuestas pedagógicas dependerá que el derecho a la educación que tienen niñas y niños pueda ser efectivo en forma cotidiana en las escuelas.

La escuela es la encargada de producir respuestas pedagógicas ante los desafíos que la educación de sus alumnos genera, esto implica reposicionar a la escuela en el lugar de lo pedagógico y por otro lado colocarla en condiciones de poner en acto el derecho a la educación, más allá de las dificultades y limitaciones con las que puedan contar los sujetos. Un posicionamiento político claro puesto en acción a través de la alteración a la forma escolar desde la experimentación pedagógica, es “poner la escuela patas para arriba” para permitir que los alumnos puedan desarrollar de las mejores formas sus procesos de aprendizajes dentro de la escuela. Es una escuela que se mueve para permitir procesos de aprendizajes.

Como se planteara la relación entre docentes y la política educativa no siempre se ha dado de la misma forma, considerar que esta relación es histórica nos habilita justamente a incidir en ella, construyendo otras formas de vínculos, no necesariamente inéditas en el campo de la educación.

Esta ponencia se propone presentar un proceso de búsqueda teórica que lejos está de presentar conclusiones, por el contrario se propone continuar elaborando conocimiento desde los procesos que a partir de la experimentación pedagógica producen política educativa desde el cotidiano escolar, es decir a partir de ese conjunto de definiciones que se procesan a diario en un centro educativo y que comprendidas desde su naturaleza política se proponen justamente construir otras relaciones.

.....

* Felipe Stevenazzi

Instituto de Educación - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Instituto de Educación - FHCE. Montevideo, Uruguay

Resumen de ponencia

PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD(ES) Y RÉGIMEN ACADÉMICO. UN ABORDAJE MULTILOCAL.

*Laura Marina Fontana

*Pablo Bulfon

*Sandra Viviana Romero

La institución escolar, comprendida desde su singularidad, construye una realidad que es siempre una versión de las formas generales de hacer escuela. Esto implica un modelo propio de funcionamiento, un cierto tipo de tarea institucional que reversiona las normas generales. En el proyecto “Régimen académico y producción de subjetividades. La construcción social de la escuela secundaria rionegro” proponemos estudiar la formalización del Régimen Académico, dentro de las políticas educativas actuales de transformación del nivel medio en la Provincia de Río Negro. Esta reflexión deriva de la construcción social de la escuela, donde la historia, las materialidades, los procesos locales y la práctica reflexiva de sus actorxs van constituyendo un modo de los fines, de la tarea, y en gran medida sus resultados. Así mismo, entendemos que los discursos educativos se pronuncian en clave intersubjetiva, considerando la(s) subjetividad(es) nunca fragmentadas sino articuladas a los vínculos y posiciones institucionales de lxs sujetxs; éstas son relacionales, es decir enlazadas al nuevo orden de lo escolar y a las perspectivas de lxs Otrxs.

Una de las preguntas centrales qué nos hacemos en el proyecto es ¿hasta qué punto la construcción de la escuela, desde los límites y posibilidades que trazan los discursos sociales en educación, produce subjetividad(es)? Nuestro estudio se dirige, en este sentido, hacia dos dimensiones, por un lado la implementación de un “nuevo” régimen Académico que intenta regular y reconstruir el formato y el funcionamiento escolar, insistiendo en la fabricación y (re)fabricación de la escuela; y por otro, mapear y cartografiar los procesos/fenómenos de subjetivación de lxs jóvenes rionegrinx. Buscamos con ello encontrar algunas claves para reflexionar acerca de la producción subjetiva e institucional en que se construye socialmente la escuela secundaria Rionegrina.

La provincia de Río Negro, en las últimas tres décadas, propuso cuatro políticas de renovación del nivel medio; una de ellas, la ESRN (Escuela Secundaria de Río Negro) pretende (desde este año) modificar la organización escolar instituyendo un nuevo Régimen Académico (RA). Según la Resolución 3010 del Consejo Provincial de Educación de Río Negro, el RA consiste en un instrumento regulatorio en lo pedagógico, didáctico, organizativo, administrativo y comunitario que incide de manera decisiva en la cultura institucional, el modelo escolar, el trabajo docentx, la trayectoria escolar y la vinculación con la familia y la sociedad. Es, en definitiva, una herramienta de gobierno escolar que decididamente se pronuncia por la regulación de los modos de construir la escuela y la producción de subjetividades. La transformación propuesta por el Estado, denominada cómo Nuevo “Régimen Académico” (RA) se

presenta como una respuesta de la política pública a la inmutabilidad del sistema escolar, según una conocida expresión de Braslavsky (1999), frente a ello nos preguntamos ¿qué efectos tiene en la construcción escolar y los enmarcamientos discursivos (culturales) en que se juegan las subjetividades?

Respecto de la perspectiva teórica metodológica, nos situaremos en el enfoque multilocal, entendiendo que es una perspectiva en construcción que intenta superar las lógicas dualistas clásicas. El objeto de estudio, desde este lugar, ya no es “lo único”, “lo local”, “lo situado”, “lo irrepetible” sino es una forma de manifestarse “lo universal”, “lo colectivo”, “lo relacional”, “lo multilocal”. No se trata sólo de una cuestión de giro metodológico, sino al mismo tiempo de un cambio de perspectiva sobre el “objeto”, que si bien es el mismo no es comprendido de la misma manera. “uno” en sus relaciones; “uno” en su devenir siendo que se manifiesta. En palabras de Marcus:

“El objeto de estudio es en última instancia móvil y múltiplemente situado. Cualquier etnografía de tal objeto tendrá una dimensión comparativa que le es constitutiva en la forma de yuxtaposición de fenómenos que convencionalmente han parecido como (o, conceptualmente, han sido mantenidos como) “mundos aparte”. La comparación se reintegra al mismo acto de especificación etnográfica a través de un diseño de investigación basado en yuxtaposiciones, en el cual lo global se colapsa en, y es vuelto parte integral de, situaciones locales paralelas y vinculadas entre sí, más que como algo monolítico o externo a ellas. Este movimiento hacia la comparación incorporada en la etnografía multilocal estimula los análisis de culturas ubicadas en un paisaje para el cual no hay hasta el momento una concepción teórica desarrollada o un modelo descriptivo”. (Marcus, 2011:115-116)

Esta forma de ver y comprender la investigación sugiere un modo mutante/móvil de hacer etnografía; un mapeo reflexivo, recursivo del terreno a investigar. De esta manera, indagar en la implementación del RA requiere de prácticas distintas a las del trabajo de campo que se tendrán que diseñar para mapear y cartografiar las producciones subjetivas. Conjuntaremos entonces, “múltiples sitios en el mismo contexto de estudio y postular su relación con base en una investigación etnográfica directa es una importante contribución de este tipo de etnografía, independientemente de la variabilidad de la calidad y de la accesibilidad de esa investigación a diferentes sitios.” (Marcus, 2011: 114)

Para concluir, creemos que la tarea de investigación no consiste en proponer soluciones sino en reformular problemas (Zizek, 2005) Esta es la tarea que nos damos; cartografiar la emergencia de una institucionalidad y de unas subjetividades que intentan responder a la cancelación parcial de un discurso que se presenta bajo la articulación de una nueva escuela inclusiva. Entendemos que esa inclusividad no es una producción original de la ESRN, sino que transita una historia reciente de por lo menos una década, y más en referencia a los procesos Nacionales. El proyecto que presentamos es por ahora una propuesta, que esperamos prontamente poner a rodar. Ciframos nuestras expectativas en las indagaciones que podamos realizar, a fin de aportar nuevos conocimientos sobre los modos y formas en que las políticas públicas interaccionan con las instituciones escolares, como también sobre los procesos de

subjetivación que se dan en estas organizaciones en el marco general de las reformas educativas.

.....

*** Laura Marina Fontana**

Facultad de Ciencias de la Educación - UNCo. Cipolletti, Argentina

*** Pablo Bulfon**

Facultad de Ciencias de la Educación - UNCo. Fernández Oro, Argentina

*** Sandra Viviana Romero**

Facultad de Ciencias de la Educación - UNCo. Fernández Oro, Argentina

Resumen de ponencia

QUEM CONTROLA QUEM? DESVELANDO O CONTROLE TERRITORIAL NA ESCOLA PELA INSTALAÇÃO DE CÂMERAS DE MONITORAMENTO

*Lívia Vargas De Souza

Nas últimas décadas, placas com a informação “Sorria, você está sendo filmado!” se tornaram comuns nos variados locais das cidades brasileiras: bancos, shoppings, ruas, praças, condomínios fechados, hospitais. Com a expansão dos aparatos de vigilância, questões surgem, tais como: a câmera está ligada? Estão me vigiando agora? E se meu comportamento não for adequado, o que farão comigo? As imagens ficarão armazenadas? Os questionamentos sobre a vigilância, ampliada no espaço cotidiano, se voltam aqui para um espaço específico: a escola. E para além dos questionamentos anteriores, colocam-se outros: o que é a vigilância na escola? Quando as câmeras fazem parte do espaço escolar? Há um controle sobre os sujeitos da comunidade escolar a partir das câmeras? A quem ou a o quê servem as imagens?

As escolas estão inseridas dentro de uma sociedade em que a questão da segurança está em evidência a todo o momento, onde controlar “risco” torna-se cada vez mais a prática cotidiana dos cidadãos e das instituições governamentais. Para o sociólogo Ulrich Beck (2010) a sociedade de risco corresponde a uma fase da moderna sociedade industrial em que a dinâmica de mudança e incerteza é tal que as instituições de “controle e proteção” não conseguem dar conta da produção de riscos de todo tipo - políticos, ecológicos, individuais.

O termo sociedade de risco é utilizado para caracterizar nosso tempo, visto que a grande preocupação com o fato de “correr riscos” e as medidas preventivas aplicadas para reduzi-los tornam-se prioridade nos investimentos e discursos públicos (Haesbaert, 2012). Para aprofundar a ideia de como a sociedade de risco está estruturada, buscamos o conceito de “sociedade de segurança” ou “biopolítica”, proveniente da análise proposta por Foucault (1988), para quem na sociedade contemporânea estaria ocorrendo o declínio da “sociedade disciplinar” e do “poder soberano”.

Dentre as diversas perspectivas que podemos compreender a escola, e seus mecanismos de vigilância, partiremos da abordagem realizada por Foucault, em sua obra clássica “Vigiar e Punir”. A escola é caracterizada como uma instituição disciplinar estruturada por mecanismos de vigilância e controle do espaço com o objetivo do controle dos corpos utilizando a disciplina como formas de dominação principalmente a partir dos séculos XVII e XVIII (Foucault, 1987, p. 118).

Quando se trata de câmeras na escola, um espaço extremamente hierarquizado, vigiado e controlado, tais questões apresentam ainda mais notoriedade e tensionamentos entre os sujeitos e desdobramentos na dinâmica escolar. No contexto de aumento da vigilância e monitoramento das unidades de ensino, as câmeras são

mais um recurso utilizado dentro de uma diversidade de dispositivos de controle. Nota-se o crescimento de instalações de câmeras dentro das unidades escolares estaduais nos últimos anos, tal fato surpreende, já que, normalmente, a instalação desses equipamentos requer alto investimento financeiro enquanto, no cotidiano das escolas, é nítida a precarização das infraestruturas básicas influenciando diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho, fruto das pesquisas iniciais do mestrado em curso no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense - UFF, tem como objetivo apresentar qual o papel do monitoramento por câmeras na escola, onde as câmeras intensificam a dinâmica da vigilância, identificando quais os sujeitos envolvidos no processo de controle territorial na escola e apresentar o mapeamento das câmeras instaladas, tendo como objeto de análise a escola selecionada para realização do estudo de caso que pertence à Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, localiza-se na cidade de São Gonçalo, onde as câmeras foram instaladas em Julho de 2017.

Reconhecendo que a instalação de câmeras tem desdobramentos nas relações de poder dentro da escola, e também, no sentido de ampliarmos o debate sobre o controle e vigilância neste espaço, perguntamos: Qual é a relação entre o monitoramento por câmeras e a vigilância nas escolas? Quais os sujeitos envolvidos no controle territorial escolar a partir da instalação desse novo dispositivo de controle?

.....

*** Livia Vargas De Souza**

Programa de Pós-Graduação em Geografia . Instituto de Ciências, Campus da Praia Vermelha, Departamento de Geografia . Universidade Federal Fluminense - PPGeo/UFF. Niterói- Rio de Janeiro, Brasil

Resumen de ponencia

REDES DE FORMAÇÃO DOCENTE

*Sueli De Lima Moreira

O esforço de reconfiguração da formação de professores e pesquisadores no Brasil é marcado pelo desafio da aproximação entre os campos das ciências da educação e das ciências sociais. Para Gramsci (1978) cada grupo social cria para si seus intelectuais que atuam como “organizadores de homens”. Souza (2016) e Sousa Santos (2014) contribuem: para o primeiro maioritariamente os intelectuais brasileiros trabalham para justificar a concentração de riqueza. O segundo, compara o pensamento moderno ocidental a um pensamento abissal, se estrutura através de distinções visíveis e invisíveis que dividem a realidade social: dos colonizados e dos colonizadores. Se a produção intelectual oculta ideologias, as pesquisas participativas podem nos auxiliar a nos descobrir. Buscando colaborar com estes desafios um grupo de professores, de escolas e universidades públicas reuniram-se, se auto intitulado Coletivo Investigador num Projeto de Extensão. O fórum de relações entre escolas e universidade teve como objetivo articular pesquisa ao cotidiano escolar. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação pedagógica (PAPE), (Franco, 2016) e os resultados indicam a necessidade de maior aprofundamento do conceitos de educação pública, democrática e laica na formação de professores.

A opção pela pesquisa-ação pedagógica como método de investigação expressa um posicionamento acerca da sociedade e da educação. Compreendendo a educação como prática social, que reúne saberes de distintos grupos, buscou-se a construção de um contexto colaborativo para a pesquisa, em que todos os participantes são ao mesmo tempo sujeitos e pesquisadores na produção de conhecimentos.

Para Franco (2016), pesquisar educação é atuar em meio a uma concepção metodológica que supera a concepção dualística que pensa o objeto em separado do sujeito. Essa concepção não corresponde a uma concepção subjetivista, mas a outra racionalidade para a pesquisa em educação. A autora afirma que a pesquisa em educação tem uma perspectiva eminentemente pedagógica, pois estuda as práticas educacionais por meio da participação dos próprios sujeitos, agindo também no campo da formação dos envolvidos, transformando-os. Essa opção pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamento e ação e entre pesquisador e pesquisado. (FRANCO, 2016)

Para iniciar o trabalho foi necessário nos perguntarmos o que deveríamos fazer quando somos o que queremos interpretar e conhecer? Quando fazemos parte do que chamamos de “objeto de conhecimento”, ou seja, aquilo que queremos conhecer e interpretar?

A pesquisa foi desenvolvida buscando elaborar condições que nos permitissem que as relações entre universidade e escolas fossem experienciadas de forma horizontal, de modo que pudéssemos acessar os saberes que nascem dessa reunião. Queríamos a emancipação e o empoderamento de professores através de processos de investigação partilhada, um trabalho com professores e não para professores pois sabemos que

quando compreendemos nossa prática temos mais poder para transformá-la. A pesquisa-ação voltada para a formação contínua de professores foi denominada por Franco (2016) de pesquisa-ação-pedagógica, pois tem a formação como objetivo principal.

A dinâmica de um processo formativo centrado na escola, como propomos, vincula o ensino à pesquisa e a pesquisa à extensão, objetivando formar o professor, como profissional, capaz de compreender e atuar na realidade educacional contemporânea; da mesma forma que cria condições para a universidade expandir seu papel social. A pesquisa configura-se espaço de formação articulado à extensão universitária, como “braços” da universidade que, através do diálogo e compromissos pactuados, ampliam a ação universitária para estar em algumas escolas do município. Por outro lado, busca, também, trazer para dentro da universidade o que Sousa Santos (2010) propõe como “extensão às avessas”, quando se constrói condições de outros saberes e atores atuarem no interior da universidade, convidando os professores das escolas a refletirem juntos com os estudantes universitários em espaços de formação continuada.

Algumas contribuições formuladas a partir da investigação

Destacamos a seguir aspectos comuns nas falas de todos que nos ajudam a compreender, na perspectiva de futuros e atuais professores, a formação docente no Município de São Gonçalo:

- Trabalhando em condições precárias, professores muito rapidamente se tornam insatisfeitos com suas carreiras profissionais e, o que nos parece mais grave, com pouco instrumental para ressignificar os sentidos da prática cristalizados no seu cotidiano escolar. O que, afirmam, geralmente implica em mais vulnerabilidade do fazer docente, instaurando um ciclo negativo de trabalho, que, acreditam, pode ser rompido através da instauração de espaços de trabalho reflexivos nas escolas e nas universidades públicas.
- As escolas são caracterizadas como espaços de muita contradição: se por um lado há no cotidiano escolar saberes e potenciais que precisam ser valorizados, revelados e amplificados, por outro, afirmam que há também muita improvisação, pouca reflexão e muita precarização de processos das condições de trabalho.
- Para o grupo, nós professores precisamos compreender mais detalhadamente as dimensões a dimensão pública do trabalho escolar, pois afirmam que estas ainda são um desafio enorme nas redes escolares públicas. Muitos professores, não compreendem a escola como um espaço de garantia de direitos, de produção da diversidade, de conquista da justiça social. Nesta perspectiva, assumem, constantemente, uma perspectiva privada, baseada em seus credos e valores, desconhecendo as dimensões públicas que devem marcar sua atuação quando atuando nas escolas públicas.
- Admitem que há muitas práticas pedagógicas perpetuadoras de preconceitos e desigualdades por não estarem fundamentadas nas dimensões públicas das escolas. Por outro lado, o grupo afirma que há muita resistência entre os estudantes que, cada vez mais, cobram de professores que tornem as escolas um espaço de todos, querendo ser respeitados em suas diferenças. Estas cobranças de estudantes se manifestam tanto nas ocupações realizadas pelos estudantes nos espaços físicos da escola, como na própria violência cotidiana que promovem em comunidades escolares muito

autoritárias.

- A tensão entre autonomia escolar e a gestão promovida pelos sistemas de ensino sobre as escolas é outro ponto do debate em torno dos desafios para a conquista da dimensão pública na educação. A tensão entre a necessidade das escolas de viverem processos independentes e os sistemas que dizem precisar avaliá-las continuamente é grande. A construção conjunta do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo, realizado em 2015/16, é apontado como uma experiência ação pedagógica democrática que, apesar das contradições que absorveu na sua forma final, se constituiu numa conquista compartilhada entre escolas/secretarias e universidade pública.

Considerações e perspectivas

O exercício investigativo de repensar a formação de professores em São Gonçalo/RJ, exigiu que nos posicionássemos acerca de nossa concepção de professores e de formação. Para o desenvolvimento de parcerias entre escolas e universidade, voltada para a formação docente, achamos necessário reunir diferentes pontos de vista num trabalho em grupo. Queremos avançar coletivamente em relação às posições teóricas que através de uma racionalidade técnica externa a nossa realidade nos formata previamente, impedindo o desenvolvimento de nossa autonomia docente. Nós, professores atuantes em áreas periféricas, em continentes também periféricos, buscamos superar a distância entre teoria e prática, tão comum em nosso campo de trabalho, experienciando um processo de formação que nos permita ir além dos processos pedagógicos colonizados, aqueles construídos por outros a partir de realidades distintas das nossas.

A experiência que vivenciamos em conjunto nos mostrou que a pesquisa-ação pedagógica (PAPE) é importante ferramenta de formação para nós, pois se move numa racionalidade diferente da que vem orientando a formação profissional de professores. Através dela nos aproximamos de metodologia que nos respeita como sujeitos de nossas próprias circunstâncias, propiciando-nos a oportunidade de elaborarmos nossos saberes de forma emancipatória. (Franco, 2016)

Nesta primeira fase então, organizando o curso de extensão para professores de São Gonçalo, escolas e universidade públicas instauraram este campo de pesquisa, com professores distintos exercendo um trabalho intelectual em conjunto, investigando as condições capazes de nos emancipar individual e socialmente. Até o momento podemos afirmar a importância deste trabalho para os esforços que promovem a formação de professores na perspectiva da escola pública, democrática e laica. Utilizo não o ponto de vista do autor, mas o nosso, de país colonizado, como referência.

Referências

FRANCO, Maria Amélia S. Pesquisa Ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. In Revista de Educação Temática. Campinas, v.18. n. 2, 2016, (p. 511-513)

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

SOUZA, Jessé. A tolice da inteligência brasileira. São Paulo: LEYA, 2015.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal - das linhas globais e uma ecologia dos saberes. Novos Estudos - Cebap, n. 79, nov. 2007. Disponível em: . Acesso em: 23 abr 2014.

_____. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

.....

*** Sueli De Lima Moreira**

Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil

Resumen de ponencia

REFORMA E RESISTÊNCIA: IMPACTOS ESTRUTURAIS E SUBJETIVOS DAS DITADURAS CIVIL-MILITARES BRASILEIRA (1964 - 1985) E CHILENA (1973 - 1990) NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

*Cecília Brancher De Oliveira

A apresentação do trabalho de pesquisa “Reforma e resistência: Impactos estruturais e subjetivos das ditaduras civil-militares brasileira (1964 - 1985) e chilena (1973 - 1990) nas Universidades públicas” tem como objetivo demonstrar a análise sobre a maneira com que as ditaduras militares brasileira e chilena interferiram e modificaram, de forma estrutural e subjetiva, o ensino público superior e a estrutura universitária dos respectivos países, contrapondo fontes primárias, secundárias e orais. Este trabalho é resultado de dois anos de pesquisa na Comissão da Memória e Verdade da Universidade Federal de Santa Catarina (CMV - UFSC), sobre os impactos da Reforma Universitária de 1968 na UFSC e no ensino superior público brasileiro, a partir de fontes orais, dissertações, teses, artigos científicos e livros que versam sobre esta temática. Bem como é resultado de um semestre de estágio e pesquisa nos arquivos do Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, em Santiago do Chile, a partir do acesso também à múltiplas fontes. A partir da análise dos textos, das entrevistas e dos documentos pesquisados, foi realizado um estudo comparativo acerca dos processos semelhantes pelos quais passou o ensino público superior no Brasil e no Chile, durante as ditaduras civis-militares.

O trabalho faz um resgate da importância política do Manifesto de Córdoba de 1918, escrito por estudantes da Federación Universitaria de Córdoba, na Argentina, considerado por muitos como um marco na transformação da Universidade latino-americana. A motivação estudantil era construir um modelo de universidade para e a partir da Argentina, ou da própria América Latina, ao contrário das universidades herdadas do período colonial, formadoras das elites intelectual e profissional. As reivindicações contidas no Manifesto representam uma crítica contundente ao modelo universitário em torno da “cátedra vitalícia”, da excessiva autoridade que representava uma separação entre estudantes e o corpo docente e a impossibilidade do desenvolvimento da autonomia estudantil dentro do espaço universitário. Através da denúncia do caráter eclesiástico e aristocrático da estrutura universitária da UNC e da educação superior latino-americana, os estudantes propuseram, então, um novo modelo de Universidade, no qual o corpo discente seria um ator social central. Assim como o Manifesto de Córdoba representou um marco na história do ensino superior latino-americano, a década de 1960 representou um segundo momento importante para o ensino superior latino-americano. O movimento estudantil, não só brasileiro como também chileno, foi fortemente influenciado pelo contexto de reestruturação global do pós Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra Fria. Na

América Latina, a Revolução Cubana em 1959 foi também propulsora da emergência reivindicativa e questionadora do movimento estudantil universitário.

Na década de 1960 na América Latina, a conjuntura política dos países e da região proporcionou a criação de espaços de debates políticos fundamentais em setores diversos, tais como saúde pública, educação e reforma agrária. No Chile, o movimento pela reforma universitária na década de 1960 mobilizou os estudantes de todo país no que dizia respeito à democratização, universalização e ampliação do ensino superior público. O governo Allende foi um marco fundamental no que tange à democratização e universalização do ensino, a partir do qual muito se avançou no processo de construção e implementação de uma reforma universitária nacional. No Brasil, a luta pela reforma universitária também foi protagonizada pelo movimento estudantil, que reivindicava a democratização e universalização do ensino, além de outras pautas mais específicas. Contudo, todas as iniciativas de promoção das reformas por parte das universidades brasileiras foram interrompidas com o golpe civil-militar em 1964. Também no Chile, o golpe de 1973 barrou as transformações promovidas pela reforma universitária do governo Allende e iniciou uma campanha de desprestígio nacional da mesma.

As ditaduras civil-militares brasileira e chilena promoveram reformas na educação superior pública como parte de seu projeto de governo e de país a serviço do capital internacional. Além de promoverem, nos anos iniciais, inúmeras perseguições, prisões, desaparecimentos e assassinatos nas universidades e estabelecimentos públicos de ensino como forma de reprimir qualquer tipo de força de oposição contra o governo, as ditaduras, orientadas por uma concepção norte-americana de educação voltada para o mercado, provocaram a reestruturação do ensino público e da estrutura universitária nos moldes de empresa privada.

O modelo de desenvolvimento econômico neoliberal, imposto internacionalmente na década de 1980 significou a indução da perda de prioridade, para o Estado, das políticas públicas sociais de educação, saúde e previdência. Por consequência, a universidade pública foi diretamente afetada, uma vez que a reforma do sistema de ensino superior deixou de ser uma prioridade do Estado frente às debilidades institucionais apresentadas, e foi utilizada como pressuposto para a reestruturação das universidades no sentido de sua abertura à exploração comercial e sua transformação em mercadoria educacional. Tanto o Chile quanto o Brasil vivenciaram profundas transformações no caráter e na estrutura das instituições públicas de ensino superior, em consonância com o modelo de desenvolvimento neoliberal. A universidade pública, construída a partir dos moldes de empresa privada voltada à produtividade e produção de conhecimento útil ao capital, tem suas pesquisas determinadas pelas exigências mercadológicas.

O caso chileno demonstra que o governo ditatorial da Junta Militar presidida por Augusto Pinochet entendia a educação superior como um pilar fundamental para a nova concepção de Estado neoliberal subsidiário orientada pela teoria monetarista de Milton Friedman e dos Chicago boys. Nesse sentido, foram promulgadas diversas leis - como a Ley General de las Universidades, de 1981, que acabou com a gratuidade do ensino público superior - que transformaram profundamente a relação do Estado com a educação. A organização da educação como um mercado abriu caminhos para a crescente participação de agentes privados no sistema educacional e a privatização das universidades, além de romper com o processo historicamente construído da

gratuidade na educação superior pública, integração social e sistema nacional de educação, aprofundados durante o mandato de Salvador Allende, nos quais o Estado tinha um papel fundamental.

Por sua parte, o caso brasileiro demonstra bastante similaridade com a concepção chilena de educação superior à serviço do mercado e dos interesses da burguesia nacional e internacional. Apesar de forjar as bases para a posterior privatização do ensino público superior através da promulgação da Lei 5.540/68 da Reforma Universitária, que implementou o sistema de créditos e a departamentalização das faculdades dentro da concepção de universidade produtiva, competitiva e mercadológica, orientada pelo consultor estadunidense Rudolph Atcon e pelos Acordos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o governo ditatorial brasileiro não concretizou o objetivo último de privatização total do ensino público e término da gratuidade escolar. Isso se deveu muito à organização de resistência popular e do movimento estudantil que, mesmo em um ambiente de forte repressão e perseguição política, agia - muitas vezes na clandestinidade - de maneira a barrar a implementação de tais políticas.

Faz-se fundamental compreender as ditaduras civil-militares brasileira e chilena, assim como as outras ditaduras do Cone Sul, como processos políticos que não ocorreram de maneira independente ao contexto global de Guerra-Fria e disputa nos campos ideológico, político e econômico pela ampliação da esfera de influência do capitalismo internacional na América Latina, por parte dos Estados Unidos. Nesse sentido, a educação era entendida como um campo fundamental dentro do conceito de Ditadura de Segurança Nacional, tanto no que diz respeito à eliminação da oposição nas universidades, quanto pela garantia da associação ao capital internacional na reestruturação das universidades dentro desse propósito. Por isso, de um lado, as ditaduras entendiam a educação, em seu papel pedagógico, como meio de transmissão dos interesses e da ideologia das classes dominantes para garantir a dominação das demais classes, tanto através da repressão, visto que a classe dominante detém o monopólio legal da violência, quanto através do sistema de ensino e da concepção educacional hegemônica. E, por outro lado, a educação superior era compreendida como mercadoria e como garantia de produtividade (como forma de negar a condição de subdesenvolvimento) e oferta de mão de obra, justificando a participação, ainda que reduzida, do Estado em seu financiamento.

Não podem ser consideradas insignificantes as transformações estruturais promovidas pelas ditaduras civil-militares brasileira e chilena nos sistemas de ensino público superior. Muitas das condições de precarização e sucateamento das universidades hoje, em ambos os países, são reflexos de políticas implementadas durante esse período. Compreender a educação como parte de um projeto político e como expressão da dominação e da luta de classes é essencial para ampliar com profundidade a luta pela educação pública, gratuita, universal e de qualidade, assim como a luta pela garantia da autonomia e democracia universitárias.

.....

*** Cecília Brancher De Oliveira**

Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. Florianópolis, Brasil

Resumen de ponencia

REFORMAS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL EN COLOMBIA: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

*Ana María Rincón Rodríguez

*Jenny Carolina Galeano López

*Yolanda Gomez Mendoza

El propósito del presente documento es generar un debate a propósito de las dinámicas con las cuales se vienen produciendo en Colombia en el último lustro, las reformas al componente educativo de la política de Estado para la primera infancia; lo anterior se logra a propósito de los resultados de un análisis crítico de la política curricular para la educación infantil (educación inicial y educación básica primaria). La tesis sostenida en este ejercicio investigativo es que, las disposiciones del actual gobierno nacional frente a la política mencionada, en la medida que acogiendo recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE prescribe un currículo único nacional para la primera infancia, constituyen un obstáculo para la materialización del derecho a la educación para este grupo etario.

El lugar de enunciación de esta pesquisa toma como referentes. Por una parte, para fundamentar el derecho a la educación, se retoman los planteos de Adorno (1998) en quien se retoma su crítica por el sentido de la educación, distanciándose de los modelos guías que, en lo que respecta a la primera infancia, critica las pedagogías activas de Montessori, entre otros. Los de Bustelo (2011) en quien se retoma la categoría infancias como una categoría emancipadora con la cual se asume que ésta lejos de ser un momento en la vida del sujeto que debería abandonarse y superarse prontamente, constituye una condición humana a la que es deseable retornar para agenciar transformaciones en la sociedad. De Dewey es interés tomar, su noción de experiencia para afirmar la posibilidad de los sujetos de crear, ficcionar, imaginar y aprender en la medida que la escuela y en general las instituciones educativas (caso familia) son esferas o mundos circundantes para el ejercicio de la democracia en la vida escolar. Por su parte, de Tomashevsky (2001), Edelstein (2005), Gentili (2009) se acogen los referentes de la educación como derecho humano fundamental, concretados en las 4As que fungen como sus indicadores que apoyan la pretensión de autonomía política en relación con las instituciones y el lugar del maestro en estas disputas. Por otra parte, de Silva (1999), en torno a dos ideas principales: la primera de ellas reconoce que, una política curricular refiere un proyecto de sociedad y se instala en forma de un proyecto hegemónico en el cual el currículo se entiende a modo de representación y fetiche. La segunda, en la que el currículo puede verse como prácticas de significación, espacio simbólico y político, donde se producen diferentes significados acerca de la vida, del hombre, del mundo. Para esta segunda noción de currículo, es relevante acudir a la tradición que arrojan los estudios del currículo en

España y Brasil. Para los primeros, se retoman los planteamientos de Marrero (2015) en torno al proceso de recontextualización curricular, mientras que, para los segundos a Oliveira (2012) en cuya teoría se destaca la noción de currículos pensados/practicados, desde el cual se reconoce que la práctica curricular ocurre entre las regulaciones y normas, y las aspiraciones de emancipación social, Silva (1999) (2001) (2010), Oliveira (2012), Gómez & Torres (2017), Gómez (2018) y Santos (1995) (2000).

Respecto a los referentes metodológicos, el diseño del presente estudio se realizó a partir de tres niveles. En el nivel epistemológico, se acoge el paradigma socio-crítico; en el nivel metodológico se opta por una metodología hermenéutica-crítica y en el tercer nivel que, corresponde a las técnicas se utilizaron entrevistas a los actores y para la fuente documental, el análisis de contenido.

A continuación, se presentan estos niveles:

En primer término, el paradigma socio-crítico, comprendido desde el interés emancipatorio y el carácter crítico. El interés emancipatorio, comprendido desde Habermas (1986), como la transformación a través de ejercicios comunitarios desde la autorreflexión y entendimiento, donde “la autorreflexión está determinada por un interés cognitivo emancipatorio [...]” (Habermas, 1986, p.70), lo cual permite comprender la posibilidad de alcanzar la autonomía racional desde la participación y re-orienta la manera de conseguir los objetivos sociales propuestos por la comunidad o grupo social, eliminando las fuentes de la frustración y superando los límites. Lo anterior, llevó a comprender que el discurso reflexivo, propició la comunicación grupal en los encuentros con los actores para buscar la autonomía racional, descubriendo con carácter de libertad, formas alternativas del hacer desde la conciencia del recorrido histórico de la experiencia.

El carácter crítico, siguiendo a Habermas (1986), plantea una apuesta que abarca la condición humana y reconoce las prácticas sociales, donde no basta con tener una postura crítica, sino que a partir de esa crítica se genere cambio y transformaciones sociales; al respecto, desde la ciencia social crítica vista como “[...] aquella que yendo más allá de la crítica aborde la praxis crítica; esto es, una forma de práctica en la que la «ilustración» de los agentes tenga consecuencia directa en una acción social transformada” (Carr y Kemmis, 1988, p.153).

Por lo anterior, el carácter crítico implica democracia y acción política, para que la comunidad se comprometa libremente desde el consenso logrado entre ellos y ellas, a ejecutar acciones del ser y del hacer sus propias prácticas, “[...] es una forma de ciencia social destinada a ser puesta en obra por grupos autorreflexivos preocupados por organizar su propia práctica a la luz de su autorreflexión organizada”. (Carr y Kemmis, 1988, p. 156).

En segundo término, la metodología escogida es la hermenéutica, cuyo carácter crítico radica en la interpretación de la realidad individual, social e histórica, para desarrollar “[...] una conciencia crítica, una actitud contestataria y una voluntad de superación que permita lograr transformaciones significativas en la existencia individual y social de la colectividad. (Bauman, 1980, citado por Mejía, 2014, p. 50). Es decir, estas comprensiones se constituyen en el referente principal para cambiar nuestra visión del mundo. No solo es conocer, es reconocer para dar paso a la acción, es transformar nuestra conciencia para transformar nuestra realidad. Para ello la hermenéutica crítica no puede desconocer el carácter influyente de la ideología dentro de la constitución de la cultura social y política, reconociendo los significados que se construyen a partir de

dichos presupuestos establecidos (obviamente por la misma ideología), por ende la hermenéutica crítica no se agota solo en la identificación de las tradiciones culturales, sino que se ubica en un sentido más amplio y profundo de la interpretación para “explicar también, además del sentido y proyección de sus expresiones, la mitologización sufrida por los símbolos primarios, es decir, la función distorsionante y disimulativa que en un momento dado estas asumieron como instrumentos de ideologización”. (Mejía, 2014, p. 48).

Como hallazgos de esta pesquisa se encontró que, el texto curricular oficial propuesto adolece de fundamento teórico al concebirse como currículo real, desplaza la educación al centrar el propósito formativo en el aprendizaje de saberes y desarrollo de destrezas, y niega posibilidades para que los maestros y niños agencien la creación curricular cotidiana que, se encuentra a la base de nuevos sentidos para una educación que humanice la sociedad y contribuya con la emancipación social.

Palabras clave: currículo cotidiano, derecho a la educación, emancipación social, capital humano.

.....

*** Ana María Rincón Rodríguez**

Universidad Pedagógica Nacional - UPN. Bogotá D.C., Colombia

*** Jenny Carolina Galeano López**

Universidad Pedagógica Nacional - UPN. Bogotá, D.C., Colombia

*** Yolanda Gomez Mendoza**

Universidad Pedagógica Nacional - UPN. Bogotá D.C., Colombia

Resumen de ponencia

RELACIÓN ESTRATÉGICA Y DE PODER DEL GOBIERNO FEDERAL Y LA CNTE EN EL MARCO LA REFORMA EDUCATIVA DE 2012-2016

*Gibran Guillermo Mariano Guzmán

Enrique Peña Nieto, presidente electo de México en 2012, promovió sus reformas estructurales mediante el “Pacto por México”, reformas de corte neoliberal que significaron un retroceso para el país, ya que coartan los derechos de las y los ciudadanos. Incidiendo en la soberanía en los energéticos, los derechos de los trabajadores, las telecomunicaciones y finalmente la educación.

La Reforma Educativa, es una ficticia “reforma” educativa, ya que en esencia es de corte laboral. El eje central de la misma, va en el sentido de ocupar la evaluación educativa como medida coercitiva, en contra del magisterio de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), esgrimiéndola como recurso para el despido o rescisión de las funciones de los profesores. Dejando fuera asuntos importantes: cómo la mejora de la infraestructura educativa, los planes y programas, cursos de actualización y formación docente y otros tantos asuntos pendientes en el ámbito educativo de México.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), es uno de los sindicatos más grandes de América Latina que surgió como órgano de apoyo al gobierno del PRI. En los años 70 se crea la disidencia de la CNTE, como respuesta a una apertura democrática del sindicato, principalmente en el ejercicio de derechos electorales (votar por un candidato distinto del partido oficial).

La implementación de la Reforma Educativa se ha dado de manera violenta, misma que ha traído como consecuencia conflictos sociales entre los diferentes actores: Manifestaciones y protestas, cooptación de actores, muertes de manifestantes en Guerrero, Chiapas, Michoacán y Oaxaca. La más reciente muestra de ello, un enfrentamiento en Nochixtlán, Oaxaca el 19 de junio de 2016 que trajo once personas asesinadas por las fuerzas policiales.

Previendo la resistencia de la CNTE, el Estado Mexicano una implementó una estrategia para la implementación de la Reforma Educativa, basado en cuatro marcos de acción: uno político: La conformación del “Pacto por México” que aglutinó a tres partidos políticos: PRI, PAN y PRD, para aprobar en las dos cámaras de diputados y senadores todas las reformas estructurales del gobierno Peñista; incluida la Reforma Educativa. Misma alianza que modificó varios artículos constitucionales que permitieran su implementación.

Un marco mediático: que mediante la Presidencia de la República y las televisoras (Televisa y TV azteca), impulsaron una campaña mediática que predispuso a la sociedad en la postura hacia el profesorado, de que el docente que no se quería evaluar era por perezoso o incompetente. Por otro lado, los videos en internet del gobierno federal ponían de manifiesto que la persona que se quejaba de las reformas lo hacía desde la ignorancia o por rebeldía, y no, porque trastocaba derechos que lo afectaban directamente.

Marco laboral: Consistió en la retención y descuento en los sueldos de los profesores, amenazas de despido mediante oficios girados a los docentes que se negaron a evaluarse, despidos de profesores que faltaron por unirse a las protestas. En octubre de 2015, Aurelio Nuño Mayer Secretario de Educación mencionó: “los descuentos no son opcionales ni están abiertos a negociación”. La SEP mencionó que se aplicarían descuentos a 85,296 profesores que faltaron a clases por unirse a las protestas. Los estados con mayor número de profesores en esta situación fueron Oaxaca con 53978, Michoacán con 16400, Guerrero con 5368 y Chiapas con 4602 . En agosto de 2016, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), dio a conocer que aplicaron descuentos salariales los días 22 y 23 de ese mes a 28,101 docentes que no se presentaron a laborar con motivo de las protestas en contra de la Reforma Educativa

Policial: Este marco fue utilizado paulatinamente, con el despliegue de la Gendarmería y la Policía Federal para sobreguardar la aplicación de los exámenes de evaluación docente, blindar el congreso de la unión y la cámara de diputados para la aprobación de la reforma, disolución de las protestas en contra de la Reforma Educativa. Y finalmente, la aprehensión de los líderes sindicales del magisterio. Bajo este marco, perecieron de 11 manifestantes a manos de las fuerzas policiales en Nochixtlán, Oaxaca el 19 de junio de 2016. .

.....

* Gibran Guillermo Mariano Guzmán

Instituto de Investigaciones Sociológicas . Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca - IIS/UABJO. Oaxaca de Juárez, México

Resumen de ponencia

REPENSANDO O CURRÍCULO A PARTIR DAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS

*Mário Augusto Correia San Segundo

*Ricardo Gonçalves Severo

Em maio de 2016, uma série de ocupações de escolas por seus estudantes foi iniciada no Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Até o mês de julho, foram mais de 150 escolas ocupadas em todas as regiões do estado. Inicialmente as motivações giraram em torno do apoio aos professores, naquele momento em forte mobilização; pela retirada de projetos de leis entendidos como nocivos, em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul (ALERS); e, devido à falta de investimentos financeiros em educação por parte do governo do estado, o que impactou fortemente no cotidiano escolar, em virtude da precarização da estrutura de ensino como um todo. No presente artigo, analisa-se de que forma a ação e interpretação das ocupações por parte dos estudantes no que diz respeito à educação oferecida nas escolas pode nos ajudar a refletir sobre a temática do currículo escolar e o papel da escola na socialização política da juventude. Esta fase da vida é de fundamental importância, uma vez que nela se definem as diferentes formas de se portar socialmente das pessoas, nas suas relações e interpretações do espaço público, o que estabelece um habitus duradouro e que, via de regra, constitui-se nos processos de inter-relação social que iniciam-se na família e têm continuidade na escola, esferas centrais de socialização das crianças e jovens. Como fonte, foram utilizados os relatos transcritos de onze grupos de discussão realizados com estudantes que participaram de ocupações nas cidades de Porto Alegre, Pelotas e Rio Grande, e sessenta e cinco questionários individuais com dados coletados após a realização dos grupos de discussão. Estas entrevistas foram realizadas para uma pesquisa maior registrada sob o título de “Interpretações Sociológicas sobre o Movimento de Ocupação nas Escolas do Rio Grande do Sul”, realizada pelo grupo de pesquisa “Dinâmicas Políticas, Estado e Movimentos Sociais”, composto por professores da FURG e IFRS. A pesquisa empregou os pressupostos do método documentário proposto por Wivian Weller e Nicolle Pfaff, que trata de buscar a construção de categorias de acordo com o grupo de referência. As entrevistas foram realizadas em grupos de discussão com estudantes que participaram das ocupações, orientados por três perguntas centrais: Como foi o processo de construção da ocupação na escola? Como era o cotidiano da ocupação? Como foi feita a decisão pelo término da ocupação? Durante o tempo de ocupações, os e as estudantes organizaram espaços de estudos em forma de oficinas, rodas de conversas, intervenções artísticas e, em alguns casos, até mesmo em aulas um pouco convencionais, como nos casos em que organizaram cursinhos preparatórios para o ENEM. Nesse processo, os e as ocupantes escolheram os conhecimentos e as temáticas que deveriam ser tratadas. No texto reflete-se a respeito de algumas questões: estariam eles construindo um currículo que lhes parecia ideal, embora

limitados pelas circunstâncias? Em que estes conhecimentos se diferenciam daqueles oferecidos cotidianamente na escola? O artigo trará citações de parte dos relatos dos(as) estudantes entrevistados(as) e, a partir das mesmas, análise da temática proposta. Com base no diálogo com as ideias de autores como Michael Apple e Paulo Freire, o artigo chega a suas considerações finais abordando como os estudantes, ao tomarem o controle da escola e ao estabelecerem para ela um currículo diferente durante a ocupação, mesmo que não planejado ou sem coerência técnica, nos dão alguns indicativos sobre quais conhecimentos emergentes podem ser pensados na escola, como saberes “velhos e novos” podem ser trabalhados em formatos didáticos atualizados, como as oficinas por livre adesão, o que não é, de fato, novo, porém rompe com o cotidiano engessado das aulas obrigatórias. As ocupações nos dão alguns elementos para buscarmos mais contato com estes jovens, para construirmos novos conhecimentos e possibilidades de ensino. É possível pensar o currículo das ocupações e ver elementos que seriam bem vindos no cotidiano escolar. Elementos estes, que são apontados no decorrer de todo o texto e que nos levam a refletir sobre a necessidade permanente de estudo e reformulação curricular, na busca dos conhecimentos mais significativos a serem compartilhados e discutidos.

.....

*** Mário Augusto Correia San Segundo**

Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Pelotas, Brasil

*** Ricardo Gonçalves Severo**

Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Pelotas, Brasil

Resumen de ponencia

RESIGNIFICACION DE PRACTICAS ESCOLARES QUE FAVORECEN LA CREACIÓN DE CAPACIDADES, EN LAS COMUNIDADES ESCOLARES DE FRONTERA.

*Yamile Duràn Pineda

RESIGNIFICACIÓN DE PRÁCTICAS ESCOLARES QUE FAVORECEN LA CREACIÓN DE CAPACIDADES EN COMUNIDADES ESCOLARES DE FRONTERA.

Las transformaciones socioculturales del orden mundial, incluida la movilidad humana entre sociedades vecinas, se encuentra bastante extendida en los territorios de la región. Para el caso Colombiano y en particular para el Norte-santandereano, tal fenómeno ha constituido una constante emergencia social, la cual hoy en día representa uno de los fenómenos sociales, políticos y económicos más importantes de la zona, dada la dinámica heterogénea, que plantea fenómenos complejos necesarios de asumir de manera interdisciplinaria. En efecto, las situaciones derivadas de las interacciones que se producen entre los grupos humanos que comparten los territorios de origen y destino, retan a los sistemas socio-políticos, en tanto las dinámicas que emergen de los movimientos o desplazamientos humanos, se presentan como los grandes objetos de intervención. En este sentido, las políticas sociales incluidas las políticas educativas, a las cuales les subyace una estructura de valores sociales y del propio entorno comunitario, son impactadas por este tipo de fenómenos, los cuales no siempre son considerados dentro de los ajustes que se hacen a las mismas; mucho menos, dentro de los procesos y acciones pedagógicas y curriculares que se privilegian para la promoción del desarrollo, particularmente del desarrollo humano.

La necesidad del desarrollo humano local en las zonas de frontera, implica una apuesta por la configuración de un nuevo escenario social más justo e igualitario, que no siempre es posible de lograr a través de los actuales sistemas socio-políticos, dado el carácter asistencial que le asiste; razón por la cual es pertinente una mirada comunitaria y situada, para reconocer formas “otras” de encuentro y reconocimiento entre los otros, pero ante todo para valorar fuerzas movilizadoras y emancipadoras, no siempre visibilizadas, que contribuyen, de alguna manera, con la expansión de las propias libertades y por consiguiente con el propio desarrollo. Así, desde la perspectiva del desarrollo humano se intenta adelantar la reflexión en torno a la capacidad de agencia, como recurso de fortalecimiento comunitario, particularmente escolar, para la construcción de estados de realidad deseables, en contextos de alta vulnerabilidad y abandono; pero además, de las formas de producción del conocimiento y del uso que se hace del mismo por parte de las comunidades, en particular de las comunidades escolares, como una posibilidad para fomentar y promover la creación de capacidades humanas en el escenario escolar. Reflexionar sobre algunas apuestas teóricas, epistemológicas y metodológicas, constituye una oportunidad para pensar y configurar

un desarrollo local, más democrático y pertinente, que permita dar respuesta a las necesidades de los vínculos identitarios, pero sobre todo a nuevas oportunidades para el desarrollo humano de la región.

Pensar que la escuela, como espacio de desarrollo local requiere resignificarse, a la luz de las necesidades y condiciones de su área de influencia, conlleva a considerar que la misma está en crisis, pero además supone reconocer que es probable que ella haya venido transitando por una serie de alteraciones, posibles de reconocer en su cultura escolar, a partir de las propias prácticas y agenciamientos, dado que “la escuela es justamente una práctica, o mejor la racionalización de una práctica [2]. (Martínez, A. 2015. p.13). En ese sentido, es necesario indagar los elementos que probablemente configuran su resignificación en contextos socialmente vulnerables, dotándola de otro sentido. Indagar ¿Qué es la escuela hoy? ¿Qué la caracteriza? ¿Cuáles son los saberes que viene produciendo? ¿Qué fuerzas discursivas la atraviesan y cómo la resignifican? ¿Qué procesos de resignificación viene experimentando?, ¿Qué capacidades humanas puede crear y promover? conduce necesariamente a la revisión de las líneas de fuerza que actualmente cruzan la escuela, para darle nuevos matices en su funcionamiento. Se propone entonces, analizar los procesos de resignificación que la escuela ha venido experimentando, a partir de perspectivas teóricas sobre dicha institución, en particular desde el enfoque de capacidades, reconociendo en ellas fuerzas que movilizan y configuran los sentidos en la escuela. En este orden de ideas, se intenta reconocer, desde el Construccinismo Social la posibilidad que tiene la escuela para autodeterminarse en función de sus prácticas cotidianas, las cuales no siempre están determinadas por los valores que la fundaron, entre ellos la ciencia y la verdad, ni tampoco en función del campo normativo de las políticas gubernamentales que refieren lógicas ideales de la producción, el trabajo y el emprendimiento, articuladas al mundo productivo y traducidas en recursos discursivos propios del sistema, tales como el de las competencias, la evaluación y la calidad educativa. Por el contrario, lo que se pretende revisar son los procesos surgidos en contingencias derivadas de los procesos de inclusión y exclusión, relacionados directamente con el desarrollo humano, como una de las fuerzas que atraviesa a la escuela en nuestros días. Considerar la potencia que las perspectivas de derecho, de género, el enfoque intergeneracional, la equidad y la justicia social y particularmente la creación de capacidades, otorgan a la escuela, exige examinar los cambios y transformaciones en las prácticas escolares, en sus propuestas curriculares y en sus proyectos educativos.

Considerar que la escuela puede reconfigurarse a partir del discurso sobre el desarrollo humano, en concreto del enfoque de las capacidades, es una opción para expresar, cómo en contextos de vulnerabilidad, la escuela constituye un dispositivo de empoderamiento de alto valor social que cumple y va más allá de la pura transmisión de contenidos culturales acumulados, para transitar hacia procesos de formación que emergen en muchas ocasiones como producto de casualidades propias del contexto. Por lo tanto, reconocer tensiones, oportunidades, amenazas dentro de estas fuerzas, posibilita el registro de nuevas acciones y prácticas que emergen en las escuelas, otorgando otros sentidos, necesarios de visibilizar con el ánimo de registrar la emergencia de otra(s) forma(s) de ser y hacer escuela. Bajo el anterior análisis comprender ¿Cuáles son las prácticas escolares que favorecen la creación de capacidades en las comunidades escolares? concretamente en sectores de la frontera,

para este caso Colombo-Venezolana, implica en primer lugar, reconocer que en la escuela se produce conocimiento alrededor de sus prácticas, las cuales, mediadas pedagógicamente, permiten establecer los vínculos necesarios para dar respuesta a las necesidades formativas que la comunidad y la sociedad le demanda, pero además para atender las contingencias propias de los contextos de vulnerabilidad, donde por lo general, las escuelas se hayan inmersas.

.....

*** Yamile Duràn Pineda**

*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Salle
- FCE UNISALLE. Bogotá, Colombia*

Resumen de ponencia

RESISTENCIA Y DECOLONIZACIÓN EDUCATIVA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE LA AMAZONIA COLOMBIANA: SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIO -SEIP-

*Belkys Herrera Mejía

*Sharon Milena Olaya Salinas

“Distinta es la concepción educativa de los pueblos indígenas Amazónicos que se funda a partir de la compleja interacción entre espiritualidad y la organización social. Lo espiritual constituye el fundamento de la relación de complementariedad entre los humanos, lo humano y lo no humano, dentro de un territorio específico. De aquí surge un modelo de conocimiento complejo y completo que le da forma a la organización de la familia, la sociedad y el espacio natural que sustentan la VIDA”.

Documento Diagnóstico de vulnerabilidad educativa de los pueblos Amazónicos

El diseño y construcción del Sistema de Educación Indígena Propio -SEIP- es un sueño que acompaña el pensamiento de los Pueblos Indígenas desde los primeros tiempos. En los principios político-organizativos, culturales, pedagógicos y administrativos de esta apuesta educativa se tejen los pensamientos de nuestros ancestros, la ley de origen, así como la lucha incesante por nuestra pervivencia física y cultural como pueblos originarios.

El SEIP es también una política pensada para garantizar el derecho fundamental de los pueblos a una educación con pertinencia cultural, a una educación respetuosa de la diversidad y a una educación protectora de los modelos vitales de cada comunidad en sus territorios o fuera de ellos. Es allí, en esa apuesta contra la estandarización y homogenización donde reside su mayor reto.

La Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonia Colombiana -OPIAC- busca aportar a los lineamientos del SEIP desde las particularidades culturales, político-organizativas y geográficas de los Pueblos Amazónicos. Asumimos la labor de pensar participativamente ¿Cómo debería ser la implementación del SEIP en nuestros territorios? ¿Cuál es la educación que queremos construir? y ¿Qué conocimientos buscamos transmitir a las nuevas generaciones?, preguntas que convocan a una reflexión colectiva y a pensarnos hacia dentro para poder reafirmarnos hacia afuera.

Presentamos desde nuestras comunidades y ante la sociedad la presente ponencia, con el fin de incidir positivamente en la construcción de la normatividad que reglamentará nuestro Sistema Educativo y responder a las necesidades, contextos y expectativas de los pueblos, habitantes ancestrales del Amazonas geográfico.

En coherencia con la estructura general del documento perfil, la ponencia expone en su primer apartado los antecedentes del proceso de socialización y consulta del SEIP en los departamentos amazónicos. Permite reconocer los principales rasgos del contexto educativo en este territorio, visibilizando nuestras particularidades en todas las dimensiones con una perspectiva histórica. Da cuenta de una aproximación a la conceptualización de la educación para nuestros pueblos, así como también, reseña los principios transversales de esta concepción educativa, para, finalmente, argumentar la necesidad de posicionar en el SEIP un componente cultural y espiritual.

El segundo apartado proyecta las apuestas político-organizativas a partir de cuatro principales rutas políticas, las cuales definen el propósito formativo del SEIP y se tejen con las definiciones propias de calidad, permanencia y cobertura. Seguidamente se declaran los roles y funciones de las estructuras político-organizativas a nivel nacional, regional y local, así como el tipo de autoridades tradicionales y sus ámbitos de acción en el marco de la implementación del SEIP en los territorios amazónicos. Con el mismo fin, se proyecta una posición frente al Proyecto Educativo Comunitario como herramienta de gestión territorial del SEIP y se bridan orientaciones sobre los ciclos de vida. Cierra con un esquema, el cual representa una fundamentación jurídica general y una específica para los pueblos amazónicos con relación a los procesos educativos.

El tercer apartado da cuenta de la sabiduría pedagógica de los pueblos y registra los tejidos de conocimiento necesarios de una educación para la vida y para el fortalecimiento del ser indígena. Siendo el tema más robusto, se consignan también allí las apuestas de valoración, diseño de material didáctico, semillas de vida y los lineamientos para la Educación Superior.

La administración del SEIP es el tema central del cuarto apartado. Evidencia los retos de administrar el Sistema por parte de las autoridades indígenas en el marco del ordenamiento territorial propio de los territorios amazónicos.

Finalmente, el quinto apartado enlista los temas ausentes en el documento general del SEIP y ofrece algunas orientaciones para cada uno de ellos. Aparecen entonces los rostros de los pueblos indígenas en contacto inicial y en aislamiento voluntario, los cuales se ubican principalmente en la Amazonía.

Tejamos juntos este gran canasto, allí resguardaremos la pervivencia de nuestra cultura, la vida de las próximas generaciones, el fortalecimiento de nuestra gobernanza y la conservación de nuestros territorios. Este será el fundamento de nuestra lucha contra la colonización y la construcción de un Sistema Educativo acorde los mandatos de nuestra gran madre.

Todo ello, es producto de un proceso investigativo llevado a cabo en diferentes comunidades indígenas de la amazonia colombiana.

.....

*** Belkys Herrera Mejía**

Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonia Colombiana - OPIAC. Colombia

*** Sharon Milena Olaya Salinas**

Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonia Colombiana - OPIAC. Colombia

Resumen de ponencia

RETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL S. XXI: SOCIEDAD, DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA COMO EJE DE UN NUEVO HUMANISMO.

*Alejandro Labrador Mancilla

El presente trabajo busca establecer, en el marco de realidad en el que se ve adscrita la educación latinoamericana, especialmente en Colombia, la posibilidad de transformación necesaria, tanto del magisterio como la del papel del docente. Así, frente a una educación hoy guiada por la tecnocracia capitalista, que en un afán de prosperar la ignorancia social y política, como fuente de perpetuación de la inequidad social y aparato político para sostener en el poder una clase gobernante especial, el maestro debe alzar la voz, fiel a su vocación y en un arrebato ético, formar ciudadanos críticos, que defienden la democracia desde su mundo de la vida. Para ello, es indispensable establecer una nueva ruta en la educación, coherente y humana, en donde la acción fundamental sea la de justificar la humanidad de lo humano, desde el derecho y la participación. Dentro de la propuesta, se hace un llamado especial a la educación superior, a las escuelas de Educación y las licenciaturas, cuna de la formación de maestros, proponiendo tres ejes de educación en la discusión del ejercicio del maestro: una ética profesional, entendida como el sentido de pertenencia, no a una obra-labor remunerada, sino como ejercicio consciente del desarrollo humano de las personas. Una didáctica del pensamiento, enmarcada en una pedagogía de la pregunta, como proceso pedagógico en el desarrollo crítico de la ciudadanía y un componente de enseñanza, político, en el que el profesor reconoce que su ejercicio repercute en la sociedad, desde su hacer en el aula, en tanto lo que enseña y como se lo enseña a los estudiantes.

Lo anterior, teniendo en cuenta que, tanto en Colombia como en Latinoamérica, el tema de la Pedagogía ha ido aumentando su importancia teórica e investigativa desde el s. XX, como fundamento de superación de la pobreza y el “tercermundismo”. Sin embargo, atendiendo a su trabajo histórico, Martínez Boom (1999) demostró que el que hacer del docente ha estado supeditado a “la mendicidad”:

“Emprender la recuperación histórica del maestro en Colombia, además de permitirnos rescatar uno de los capítulos culturales más importantes de nuestra historia, nos ha remitido a la descripción de un drama: drama cultural cuyo personaje central ha sido el maestro de escuela; drama cultural que ha tenido como temática fundamental la “ilusión del maestro como intelectual” y como escenario, la subordinación y condena social del magisterio”

Así, es claro asegurar que la historia de los maestros ha estado subordinada al pago de su “obra-labor” como “obrero” dentro de “la fábrica de hacer sujetos”. No obstante, es

claro también, y esto lo demuestran los ingentes trabajos que se vienen realizando desde finales del siglo XX, que hay una marcada tendencia por dejar de lado la idea del maestro intelectual como “ilusión”, construyendo una nueva identidad de magisterio, razón por la cual es necesario reivindicar el ejercicio de la enseñanza, rescatar la práctica pedagógica y, en palabras de Zuluaga (1999):

“significa en su sentido más amplio: recuperar la historicidad de la Pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la Pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (p. 12)

Entonces, es necesario demostrar que existe una relación directa entre la práctica pedagógica y el ejercicio humano de la política, entendida esta última como lo hace Brugué (2014) “como una práctica colectiva indispensable” dado que sin política, “la sociedad termina convertida en la ley del más fuerte” (p. 7) y por ello, la necesidad de vincular el espacio académico a la reflexión de la educación y la política; pues son la aulas el escenario de la formación ciudadana, desarrollada en tres campos, el de la Pedagogía, la Docencia y la Enseñanza, los cuales giran en torno a la discusión en tres categorías: ciudadanía, democracia y educación.

De esta manera, y reconociendo la integralidad de un proceso de formación en Licenciatura, es preciso entender el proceso sobre el cual se desarrolla la educación; problematizar su situación y establecer los ejercicios de transformación que se pueden realizar desde la escuela, desde el aula y desde la propia universidad. De esta manera se justifica el ser y el hacer de la Educación superior y de las facultades de Educación; pues tal como lo explica Hoyos (2009), “La responsabilidad social es de la universidad misma, de su identidad, ya que todo el proceso educativo debe estar orientado a la formación ciudadana, de la cual se sigue todo sentido de responsabilidad en la sociedad” (p. 4), lo que lleva necesariamente a pensar la Educación, acto inherente a la Universidad y al ser maestro, más “si quieren ser responsables con una sociedad que espera precisamente de la educación análisis críticos, propuestas de cambio” (Hoyos, 1999, p. 5).

Lo anterior, pues, implica un importante proceso ético en el que los maestros se presentan como pensadores de su tiempo y de sus necesidades; de tal manera que, el ejercicio de la docencia no solo se basta con la realización didáctica de la clase, sino que ésta se piensa en favor de un proyecto de educación integral, dinámica y crítica; social y política a la vez.

.....

*** Alejandro Labrador Mancilla**

Centro de Investigación y Estudios en Ciencias Sociales Fray Dominique Pire O.P.. Universidad Santo Tomas - CIECS/USANTOTOMAS. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

RETOS Y FORTALEZAS DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DEL PERSONAL DOCENTE DEL CENTRO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA NACIONAL DE COSTA RICA, 2017-2018.

*David Quesada-García

La presente ponencia, recae en la necesidad de generar procesos reflexivos sobre la práctica docente y su mediación en la educación técnica, dilucidando retos y fortalezas, para ello se tomará como base, las experiencias del personal docente de la Licenciatura en Mediación Pedagógica, de la Universidad Técnica Nacional de Costa Rica, durante el periodo 2010 a 2018, el trabajo parte el enfoque cualitativo, y se recuperan evidencias a través de entrevistas a profundidad.

Uno de los principales retos de la mediación pedagógica en la educación técnica, es innovar en el tratamiento de los contenidos y la forma, además, de las técnicas, herramientas y procesos que logren aprendizajes significativos para las personas aprendientes, pero el contexto plantea que:

[2.] La formación impartida en las escuelas técnicas no responde a la demanda de la industria. Además, resulta obligado extender esta preocupación hasta el docente formador de la educación técnica. ¿Puede alguien formar y capacitar en conocimientos y tecnología de aplicación en contextos novedosos, sin una actualización completa, tanto pedagógica como técnica? (Dubs De Moya, 2000, p.6).

De esta forma, el rol de la persona facilitadora, o docente es de suma importancia al ser la o el encargado de construir colectivamente con las personas aprendientes, de acuerdo con sus contextos las habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para su desarrollo profesional y personal, para ello, se denota la importancia, relevancia y reto de lograr actualizaciones pedagógicas en contextos técnicos del profesional docente formador, tomando en cuenta, además, el Modelo Educativo de la UTN, denominado como: “una universidad innovadora para Costa Rica del Siglo XXI. Aprender, Innovar y Emprender para Transformar”.

En el contexto universitario, se visibiliza la importancia poder orientar a las personas aprendientes de nuevo ingreso y de matrícula regular de la licenciatura en mediación pedagógica sobre qué es la mediación pedagógica, en el entorno propio de la educación técnica, además, poder reflexionar incluso si el término mediación como denota Contreras (1995) es simplemente un cambio de nombre o un cambio de paradigma, no obstante, si la discusión parte de que:

La educación técnica tiene como objetivo principal formar personas con experiencia y conocimientos que las habiliten para una actividad laboral especializada, en la que brindan asistencia o apoyo a los niveles profesionales de formación universitaria. En

sus orígenes, la educación técnica y formación profesional fue concebida como un sistema exclusivo para formar trabajadores, caracterizado por su flexibilidad, su carácter terminal y su independencia del sistema del sistema educativo regular. Sin embargo, esta concepción se modificó y las innovaciones en ciencia y tecnología junto con las modificaciones del mercado laboral, han generado una conciencia y una necesidad clara sobre la necesidad de que las personas no solo se formen en una especialidad técnica, sino que además se preparen para el aprendizaje continuo y la posible rotación entre diferentes áreas técnicas y sectores productivos (Léon citando a Unevoc-Unesco, 2010, p.3).

Por consiguiente, qué mejor forma de responder a las inquietudes sobre los retos, fortalezas y objetivos de la educación técnica, que a partir de la experiencia y procesos de reflexividad de las personas docentes que están impartiendo activamente en la Licenciatura, además, si la mediación pedagógica es entendida desde la universidad como:

La acción planificada y mediada por la persona docente en su calidad de construcción de aprendizajes”, esta acción es elaborada [2] todos los agentes involucrados en los procesos de aprendizaje son aprendientes, el estudiante es un agente activo del proceso de aprendizajes, la construcción del aprendizaje requiere la integración del contexto, sensibilidades e historia de cada participante, el inter- aprendizaje, la interacción entre pares, el diálogo y la multidireccionalidad. (UTN, 2016, p.17)

Se enfatiza, en esta propuesta investigativa la importancia de poder conocer cuáles retos y fortalezas tiene la mediación pedagógica en la educación técnica, en una carrera del grado de licenciatura, es decir, en un contexto particular y concreto, dado que, la formación que se realiza según investigaciones como la de Dubs de Moya (2000) plantea la necesidad de la actualización pedagógica para poder responder a los retos de la educación técnica.

y:

[2] la consideración de la educación técnica como un proceso de formación, capacitación y entrenamiento para satisfacer tanto las necesidades y aspiraciones del individuo como las del mercado de trabajo. Sin embargo, esta función se aleja cada vez más de la realidad. La educación técnica no ha podido adecuarse a las demandas del mercado y tampoco ha logrado la preparación del individuo para asumirlas, ni su deseable continuación en el nivel de educación superior. (p.5).

Dado que, la formación docente y su actualización parece no estar respondiendo a las necesidades de la sociedad, de las personas y de los constantes cambios que se producen, en torno a la consideración de la educación técnica como como un espacio de reflexión y formulación de aprendizajes para la construcción de seres humanos integrales, que puedan satisfacer sus necesidades y las del entorno del trabajo y sectores productivos, mediante la adquisición de competencias técnicas, tecnologías entre otras.

Por tanto, la mediación busca desafiar la concepción paradigmática tradicional de la educación, donde se debe romper la condición estática, a- histórica, y sincrónica de la educación, en la cual la persona docente tiene el conocimiento, y la personas aprendientes no, centrándose en una relación educativa vertical y no horizontal, siendo así, se usa la palabra como obediencia, y no favoreciendo las relaciones basadas en el diálogo y en la autonomía y protagonismo de la propia persona en su formación,

en este caso es importante que se retome que:

La mediación pedagógica parte de una concepción radicalmente opuesta a los sistemas instruccionales, basados en la primacía de la enseñanza como mero traspaso de información. Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. (Gutiérrez, y Prieto, 1999, p.1)

Consecuentemente, se articula la mediación pedagógica como un proceso creativo, para la concreción del acto educativo, puesto que, un aspecto central y tarea del proceso educativo según Assman (2002) es una sociedad donde todas y todos tengan sitio, pero solo es posible en una construcción de sociedad donde quepan otros mundos, formas de hacer, sentir donde el centro del proceso sea la persona, su autonomía y su propia construcción de aprendizajes, ya que, como bien menciona el autor (2002) la educación es la tarea emancipadora más avanzada de la humanidad, donde la práctica docente es vista como una opción política de vida, donde se busca construir procesos significativos de enseñanza, alegres, innovadores, que robustecen y fortalezcan las capacidades de las personas, dicha opción requiere de constante esfuerzo y dedicación de la parte docente y de su formación.

REFERENCIAS

- Assmann Hugo. (2002). Placer y Ternura en educación. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Narcea. S.A.
- Contreras, Ileana. (1995). De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿cambio de paradigma o cambio de nombre?. Revista Educación, 19 (2), 5-15. DOI : <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v19i2.8452>
- Dubs de Moya, Renie. (2000). La formación del docente de una Educación Técnica Competitiva. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 1(2), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41010205.pdf>
- Gutiérrez, Francisco. Y Prieto, Daniel. (1999). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia. Ediciones Ciccus-La Crujía.
- León, Jennyfer. (2012). Cuarto informe del estado de la educación. Informe final Educación Técnica. Costa Rica: CONARE. Recuperado de http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/leon-educacion-tecnica.pdf
- UTN. (2016). Modelo Educativo de la Universidad Técnica Nacional. Una universidad innovadora para Costa Rica del Siglo XXI. Aprender, Innovar y Emprender para Transformar Alajuela. UTN

.....

* David Quesada-García

Instituto de Investigación en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica - INIE/UCR. San José, Costa Rica

Resumen de ponencia

SALUD MENTAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO: NUEVOS DESAFÍOS PARA UNA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA VERDADERAMENTE INCLUSIVA

*Daniela Ramírez Carrasco

*Francisco Leal Soto

*Steve Atienzo Medina

La política de educación superior en Chile ha logrado que el acceso a la misma, principalmente a los estudios universitarios, alcance una cobertura mayor al 35% (Evolución reciente de la cobertura de la Educación Superior en Chile, s. f.), siendo Chile el país de la región con mayor aumento relativo en ese nivel (Muñoz y Salazar, 2014), el que alcanzó tasas de crecimiento anual de matrícula en primer año universitario alrededor del 6% los años 2010 y 2011 (Consejo Nacional de Educación, 2017). Esto se ha logrado incorporando a sectores de la población que, tradicionalmente, no tenían acceso, incluyendo a un importante grupo de estudiantes que son primera generación de su familia en acceder a los estudios universitarios. No obstante, ello se ha logrado traspasando muchos de los costos a las familias, poniendo sobre ellas una gran carga de estrés económico; y para muchos de esos estudiantes, especialmente aquellos que son primera generación universitaria y quienes provienen de contextos educativos menos favorecidos, el ingreso a la universidad implica altos costos de integración social y adaptación a exigencias académicas con las cuales no tienen familiaridad y para las cuales no están preparados, lo que se refleja en trayectorias irregulares, incluyendo una proporción importante de abandono en los primeros semestres (Lara, Elizalde y Rolando, 2014). Aunque las universidades han desarrollado diversas estrategias para apoyar la incorporación de estos estudiantes en las mejores condiciones posibles, tanto a nivel internacional como local (Donoso, Donoso y Arias, 2010), la situación no ha sido revertida.

Por ello, no es extraño que la prevalencia de sintomatología clínica en problemas de salud mental en los universitarios chilenos sea alta, principalmente la correspondiente a trastornos adaptativos, ansioso-depresivos y estrés (Antúnez y Vinet, 2013; Micin y Bagladi, 2011).

La Universidad de Tarapacá es una universidad pública regional, con una alta proporción de estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica y cultural y de estudiantes que son primera generación de su familia en acceder a la formación universitaria (Universidad de Tarapacá, 2012), con tasas de retención se ubican alrededor del 85% para el primer año y del 66% para el segundo y tasas de aprobación alrededor del 85% (Universidad de Tarapacá, 2017). Atendiendo a esta realidad, la universidad despliega múltiples estrategias pedagógicas y sociales compensatorias para facilitar la adaptación de sus estudiantes durante los primeros semestres; no obstante, hay una permanente presión sobre ellos, y no hay acciones dirigidas

específicamente a su salud mental, preocupación que ha sido manifestada por los coordinadores académicos de las carreras.

En ese contexto, nos propusimos evaluar la presencia de indicadores de salud mental en una muestra de estudiantes de una sede pequeña de la universidad (aprox. 1800 estudiantes), situada en la ciudad de Iquique, y cuya población estudiantil presenta características de marcada vulnerabilidad socioeconómica, cultural y educativa, por lo que es previsible que su adaptación a la vida universitaria sea particularmente difícil y fuente de estrés. Para ello, durante el segundo semestre de 2017 se administró la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés Abreviada (DASS-21; Antúnez y Vinet, 2012) a una muestra de 283 estudiantes de esa sede (58% mujeres), que accedieron voluntariamente a participar. La recolección de datos se intencionó para favorecer la participación de estudiantes de los primeros semestres, aunque no se excluyó a los estudiantes de semestres superiores; por ello, la mayor proporción de participantes (29%, 23% y 20%) cursaba 2°, 4° o 6° semestre, y la edad promedio fue de 21 años, aunque la moda fue de 19. No se intencionó por disciplina o carrera, por lo que la distribución entre ellas fue amplia, cubriendo las áreas de ciencias humanas, ciencias sociales, educación, salud, derecho e ingenierías.

Los resultados mostraron que las medias de depresión (5,8), ansiedad (4,87) y estrés (7,53) fueron significativamente más altas que las de una muestra nacional de universitarios (3,8, $t=7,66$, p

A partir de estos resultados, es posible hipotetizar que las exigencias de la vida universitaria son mayores y más desestructurantes para este grupo de jóvenes de grupos cultural y socioeconómicamente desfavorecidos que, merced a las políticas públicas, han logrado acceder a la universidad, pero que deben asumir enormes costos no sólo en el ámbito económico, sino también en su bienestar psicológico y su salud mental, lo que puede terminar frustrando su incursión universitaria. Si la educación inclusiva es entendida como aquella que no sólo permite acceder a un determinado nivel educativo, sino que permite a todos los estudiantes desplegar sus capacidades para aprovechar las oportunidades de aprender, desarrollarse y participar de las actividades de la comunidad educativa (Ainscow, 2001; Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009), entonces requiere políticas y prácticas que faciliten las condiciones para ello a todos quienes acceden, independientemente de sus condiciones específicas como habilidades, recursos culturales y sociales, género u otras (Artiles y Kozlesky, 2016; Barton, 2011; Slee, 2010).

A partir de estas premisas y resultados, se plantea que, si la universidad aspira a ser verdaderamente inclusiva, la salud mental y el bienestar psicológico de los estudiantes han de ser incorporados explícita y sistemáticamente como objetivos de la acción universitaria, en particular si intentan reducir las brechas de equidad producidas por las desigualdades socioeconómicas, culturales y educacionales que se han producido en nuestras sociedades, particularmente en la realidad chilena.

Referencias.

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas, ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. University of Manchester.

Antúnez, Z. y Vinet, E. (2012). Escalas de depresión, ansiedad y estrés (DASS - 21): Validación de la versión abreviada en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 30(3), 49-55.

Antúnez, Z. y Vinet, E. (2013). Problemas de salud mental en estudiantes de una

- universidad regional chilena. *Revista Médica de Chile*, 141, 209-216.
- Artiles, A. J. y Kozleski, E. B. (2016). Inclusive Education's promises and trajectories: critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43). Disponible en ERIC.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 63-76
- Consejo Nacional de Educación (2017). Índices tendencias Educación Superior 2017. Consejo Nacional de Educación, obtenido de https://www.cned.cl/sites/default/files/tendencias_matricula_pregrado_2017.pdf en abril 11 de 2018.
- Evolución reciente de la cobertura de la Educación Superior en Chile (sf). Obtenido de http://accioneducar.cl/wp-content/files_mf/1471013068Evoluci%C3%B3nrecientedelacoberturadelaeducaci%C3%B3nsuperiorenenChile.pdf en abril 11 de 2018.
- Lara, A., Elizalde, L. y Rolando, R. (2014). Retención de primer año en educación superior. Carreras de pregrado. Servicio de Información de Educación Superior, Ministerio de Educación, Santiago de Chile. Obtenido de http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/retencion_primer_a_o_carreras_de_pregrado_2014.pdf en abril 11 de 2018.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. y Hernández, L. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, Fundación MAPFRE.
- Micin, G. y Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia Psicológica* 29(1), 53-64.
- Muñoz, D. y Salazar, P. (2014). Chile es el país de A. Latina que más subió en cobertura en educación superior en 10 años. *La Tercera*, mayo 29 de 2014. Obtenido de <http://www2.latercera.com/noticia/chile-es-el-pais-de-a-latina-que-mas-subio-en-cobertura-en-educacion-superior-en-10-anos/> en abril 11 de 2018.
- Román, F., Santibáñez, P. y Vinet, E. (2016). Uso de las Escalas de Depresión Ansiedad Estrés (DASS-21) como instrumento de tamizaje en jóvenes con problemas clínicos. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(1), 2.325-2.336.
- Slee, R. (2010). 'Inclusion in Practice': Does practice make perfect?, *Educational Review*, 53(2), 113-123, DOI: 10.1080/00131910120055543
- Universidad de Tarapacá (2012). Modelo educativo de la Universidad de Tarapacá. Universidad, Arica, Chile.
- Universidad de Tarapacá (2017). Informe resumen de autoevaluación institucional. Universidad, Arica, Chile.
- Reconocimientos
- Este trabajo se presenta con apoyo de PIA-CONICYT CIE160009 y el proyecto de investigación estudiantil 8714-17 de la Universidad de Tarapacá.
-

*** Daniela Ramírez Carrasco**

Universidad de Tarapacá - UTA. Iquique, Chile

*** Francisco Leal Soto**

Universidad de Tarapacá - UTA. Iquique, Chile

*** Steve Atienzo Medina**

Universidad de Tarapacá - UTA. Iquique, Chile

Resumen de ponencia

SER ESTUDIANTE BECADO EN UNA UNIVERSIDAD DE ÉLITE: ENTRE LA INTEGRACIÓN Y LA EXCLUSIÓN

*Ana Camila Colmenares Ortiz

*Laura Rincón Jurado

*María Del Mar Acevedo Estrada

En Colombia en el año 2014 el gobierno nacional formuló una política que permitiría mejorar el acceso a la educación superior de calidad por parte de la población más vulnerable. Este programa, llamado “Ser Pilo Paga”, busca subsidiar los estudios de educación superior de personas en estado de vulnerabilidad económica, pero con un alto rendimiento en las pruebas de Estado. Estos estudios son realizados en una universidad calificada como de alta calidad por el Estado, y vienen acompañados de subsidios a los estudiantes para su mantenimiento mientras ellos estén cursando su carrera. Entre algunas de las condiciones que incluye este subsidio, se encuentra la obligación de culminar la carrera universitaria dentro de un tiempo estipulado, por lo que su no cumplimiento involucra un pago al Estado del dinero invertido en el estudiante.

Dentro del desarrollo de este programa, una de las universidades que ha recibido una considerable cantidad de estudiantes becados ha sido la Universidad de los Andes. Está, es considerada como una de las universidades de élite más importantes del país, puesto que el valor de su matrícula está alrededor de los 6.000 USD por semestre, mientras que el salario mínimo en Colombia ronda a los 300 USD. Es así que, sólo puede acceder a ella una pequeña fracción de la sociedad colombiana, normalmente de la clase alta, que tenga la posibilidad de pagar la matrícula, a pesar de que la universidad cuente con diversos programa de financiamiento.

Normalmente, los debates alrededor de este programa se han centrado en la parte económica y financiera del mismo, ya que esta política ha beneficiado principalmente a las universidades privadas de Colombia. Los estudiantes del programa Ser Pilo Paga que han decidido cursar sus estudios en estas universidades, han significado un importante financiamiento por parte del Estado a las mismas, quitándole recursos a las universidades públicas. Sin embargo, pocas veces se ha discutido en el país, las experiencias de los estudiantes en el marco del desarrollo del programa.

Frente a este panorama, nosotras nos hemos interesado por estudiar cómo estos estudiantes de clases bajas llegan a un contexto universitario, donde además de predominar estudiantes de clase media y alta, van a ser formados profesionalmente bajo las expectativas de una movilidad de clase ascendente. En este campo, los estudiantes de clases bajas, no solo se encuentran con un panorama diverso de formas de actuar, pensar, sentir que pueden alejarse de las formas a los que estos estudiantes

estaban acostumbrados, sino también con criterios distintos de legitimación de estas formas. Por estos motivos hemos decidido guiar nuestro trabajo hacia comprender cómo los estudiantes del programa Ser Pilo Paga se relacionan con las maneras legítimas de ser estudiantes en la Universidad de los Andes.

Dentro del panorama institucional y político del gobierno colombiano y la misma universidad, se han formulado diversas posiciones con respecto a esta pregunta. Por un lado, se encuentra la posición que hace énfasis en la importancia que el programa le brinda a los estudiantes de clase baja de integrarse en las clases altas, ante lo cual los estudiantes parecen responder satisfactoriamente, generando escenarios de relativa equidad. Por el otro, hay posiciones que enfatizan en las dificultades de integración, tanto académica como social, de estos jóvenes a la comunidad estudiantil universitaria, en tanto no se tiene en cuenta las estructuras sociales tradicionales, ni como la educación superior privada responde a necesidades sociales de la clase media y alta que no necesariamente son acordes a los beneficiarios del programa. Es así que se concluye la persistencia de mecanismos de exclusión social pasivos, que afectan tanto la integración de los estudiantes en el ámbito académico como social.

Sin embargo, el debate sobre los estudiantes de clases populares en universidades de élite rebasa el contexto de la Universidad de los Andes, y llega a ubicarse dentro de los debates teóricos contemporáneos alrededor de la pertinencia de las clases sociales en el estudio social actual. Debates donde, en una parte se encuentra la insistencia de diversos autores como Beck de acabar con el concepto de clase y centrar el análisis en individuos sin condicionantes. Al lado de esta visión individualizante, se encuentran las instituciones educativas, explicadas por Grinberg, que están orientadas hacia una sociedad de empresa, que buscan brindar una caja de herramientas que responda a las necesidades y las búsquedas de los sujetos diversos, pues éstas ya no están para enseñar sino para motivar al estudiante hacia la autorrealización, reproduciendo una idea de aprender a aprender en la que recae la responsabilidad al sujeto. Estas narrativas también se encuentran en diferentes visiones gubernamentales actuales con respecto a la educación superior, que presenta Loveday, donde se parte de la premisa de que el joven es responsable de su acomodamiento en el espacio social (vertical u horizontal) a partir de los capitales que la educación superior le otorgue, como un regalo.

Contrariamente, existen diferentes autores, como Savage o Skeggs, que proponen no desechar las clases sociales, sino acercarse a visiones que busquen comprender la relación individualidad y clase social, entendiendo la clase como una práctica individualizada que les permite enmarcar sus biografías, sin necesidad de adherirse a esta por completo. Esto influenciado por las teorías del espacio social de Bourdieu, que dinamiza el concepto de la clase social con variables distintas, en las que se incluye el aspecto diacrónico (trayectoria), el elemento de la estructura del capital, y su análisis desde campos específicos (por ejemplo el campo universitario). Añádase al marco teórico, las perspectivas de Goffman desde los conceptos identidad social, identidad personal y la visión del yo. A partir de su trabajo sobre estigma, en el cual se explica cómo, a partir de ciertos atributos de las personas, se configuran diferentes expectativas normativas alrededor de ellos, además de indagar las relaciones entre los “normales” y “no normales”.

A partir de la pregunta presentada, se han venido realizando seis entrevistas a profundidad a personas de la Universidad de los Andes (profesores, estudiantes becados y no becados), para poder comprender la relación del estudiante del programa Ser Pilo Paga frente a la idea de estudiante legítimo, que no responde a una única forma, ya que además está en constante transformación. Además analizamos cómo ellos se posicionan ante ese panorama y las acciones, prácticas y discursos que toman al respecto. En ese sentido, también estudiamos los discursos institucionales y Estatales que se han posicionado en el panorama público, teniendo en cuenta por una parte que estos discursos también construyen una imagen del estudiante Ser Pilo Paga legítimo, y por otra, que este programa es un plan piloto que se quiere instaurar como política pública a largo plazo.

.....

*** Ana Camila Colmenares Ortiz**

Universidad Nacional de Colombia - UNAL. Bogotá, Colombia

*** Laura Rincón Jurado**

Universidad Nacional de Colombia - UNAL. Bogotá, Colombia

*** María Del Mar Acevedo Estrada**

Universidad Nacional de Colombia - UNAL. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

SER PILO PAGA: LA PROFUNDIZACIÓN DEL NEOLIBERALISMO EN LA EDUCACION SUPERIOR COLOMBIANA

*Victor Manuel Prieto Vaca

La ponencia se centra en mostrar como el programa “Ser pilo paga” que desarrolla el gobierno colombiano desde el año 2014 favoreciendo a 10.000 estudiantes y que proyecta ofrecer una cobertura de 40.000 cupos en el 2018 es un nuevo paso hacia la privatización de la educación superior. Ese programa busca brindarles la posibilidad de cursar estudios profesionales a estudiantes de los sectores populares que obtienen los puntajes más altos en los exámenes oficiales para que se vinculen a las mejores universidades con el argumento de que así se avanza hacia la equidad social. El discurso oficial plantea que al focalizar recursos públicos en jóvenes que provienen de la población más vulnerable garantiza la movilidad social, de manera que de acuerdo al discurso oficial va a revolucionar la educación superior en el país, por lo que además plantea convertirlo en política de Estado.

Con este trabajo queremos mostrar que contrario de la propaganda oficial, el programa está orientado a continuar con la política de privatización diseñada por el Estado desde la década de los noventa, pues esta iniciativa se ajusta a las estrategias del modelo neoliberal que corresponden a debilitar al sector público para dejar sus funciones al libre juego del mercado. Para demostrar esta tesis se aborda la política oficial para la financiación de la universidad pública desde la expedición de la ley 30 de 1992, modelo que desde su expedición empezó a generar dificultades presupuestales en las instituciones públicas de educación superior obligándolas a idear fórmulas para disminuir sus costos de funcionamiento y a diseñar estrategias que le permitan generar recursos para garantizar su funcionamiento.

Esas políticas de desfinanciación han obligado a las universidades públicas colombianas a precarizar las condiciones laborales de sus funcionarios y a deteriorar sus actividades académicas. En la parte administrativa se ha venido promoviendo la tercerización laboral y la contratación por prestación de servicios de sus funcionarios. En la parte operativa a desmejorar los programas de bienestar estudiantil, las prácticas académicas y las actividades artísticas, culturales y deportivas extracurriculares. Además las universidades públicas se han visto obligadas a promover la generación de recursos propios a partir de la venta de servicios como consultorías, asesorías y la oferta de cursos libres conduciéndolas a su autofinanciación, situación que termina afectando su función social y la calidad de la educación que imparte.

En el año 2011 el gobierno nacional presentó un proyecto al Congreso de la República dirigido a hacer una reforma a la Ley 30 en la cual se proponía un modelo de educación

superior dirigido a oficializar la concepción del acceso a la universidad como un servicio y no como un derecho. Dentro de esa política planteaba la posibilidad de que el sector privado hiciera inversiones en la universidad pública y que se considerara el ánimo de lucro en la oferta de educación superior. En el que en uno de sus apartados de dicha reforma pretendía aplicar el modelo del programa “ser pilo paga” a partir de otorgar préstamos condonables a los estudiantes a través del Icetex, proyecto que se vio obligado a retirar debido a la resistencia de un movimiento estudiantil de carácter nacional que recibió el apoyo de amplios sectores de la sociedad.

Ante el fracaso de esa iniciativa que pretendía realizar un cambio estructural de corte neoliberal al sistema universitario el gobierno nacional ha venido aplicando reformas parciales dirigidas a imponer las orientaciones de la fracasada reforma a la educación superior propuesta en el 2011. Entre las reformas propuestas en ese proyecto figuraba la oferta de créditos condonables para los estudiantes similares a los que está generando a través del programa “ser pilo paga” permitiendo que los recursos públicos terminen en las arcas de universidades privadas. Por tanto, esta ponencia está orientada a demostrar que dicho programa corresponde a dar un nuevo paso de la política de largo aliento que hace parte del modelo neoliberal, que a pesar del impacto negativo que ha tenido en la sociedad colombiana, se está imponiendo desde la década de los noventa en el país.

.....

*** Victor Manuel Prieto Vaca**

Departamento de Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades. Universidad Pedagógica Nacional - DCS/UPN. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

SISTEMA DESCENTRALIZADO DE PAGAMENTO E SUA POTENCIALIDADE NO FOMENTO À GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

*Marcia Florencio

Este trabalho tem por objetivo apresentar a análise do Sistema Descentralizado de Pagamento (SDP) - mecanismo de descentralização de recursos financeiros para órgãos integrantes da administração municipal do Rio de Janeiro, instituído pelo Decreto nº 20.633/2003 - e os potenciais nele contido no que tange ao fortalecimento dos pilares da gestão democrática na educação, apresentando sua origem e alterações ocorridas na primeira década de sua publicação.

Tomamos por base as pesquisas bibliográfica e documental, com ênfase no estudo da legislação e no modelo de gestão do SDP praticado pela Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, utilizando como um dos recursos metodológicos a análise documental.

A pesquisa está orientada pelo debate sobre os princípios da gestão democrática na educação, com enfoque na descentralização de recursos financeiros direto para a unidade escolar e sua autonomia da gestão financeira. Entre os resultados é possível evidenciar as potencialidades e fragilidades de contribuição do SDP, na consolidação de modelos e práticas de gestão democrática direto na unidade escolar, fato que aponta para a importância de haver a revisão da estrutura de gestão do referido Sistema.

Uma questão fundamental orientou esta pesquisa: compreender as principais características da descentralização de recursos financeiros com potencialidades de fortalecimento da autonomia da gestão financeira das unidades escolares contidas em políticas e programas de Dinheiro Direto na Escola, com atenção especial para a oportunidade que favorece a rede pública municipal do Rio de Janeiro.

A política de descentralização de recursos financeiros instituída na cidade do Rio de Janeiro, o Sistema Descentralizado de Pagamento (SDP) é um tema pouco explorado, por isto, este estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, cuja principal finalidade é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (GIL, 2008, p. 27).

Para qualificar esta análise foram definidos como objetivos específicos: a) analisar a origem e as diretrizes normativas da política instituída no município do Rio de Janeiro; b) apresentar sua composição orçamentária no contexto da educação e, c) evidenciar os aspectos da gestão democrática que podem ser impulsionados por esta política local.

As pesquisas bibliográfica e documental adotaram as fontes e documentos oficiais para consulta, constituindo-se assim como “fonte estável e rica” de informação (LÜDKE E

ANDRÉ, 1986, p. 32) sobre a natureza do objeto em estudo.

Os dados que compõem o levantamento financeiro (composição, fontes e valores) foram obtidos nos sítios da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Rio Transparente, Transparência Carioca e Controladoria Geral do Município.

Por se tratar de uma política local em vigência por quase quatro décadas, a pesquisa sobre as informações relacionadas à legislação está delimitada ao período que compreende a institucionalização do adiantamento financeiro (1981) até as atualizações da descentralização de pagamento datadas de dezembro de 2012, último ano no qual a rede municipal de educação estava organizada em dez Coordenadorias Regionais de Educação. Para a análise das informações financeiras - composição, fontes e valores, o ano de 2012 foi mantido como referência.

Este artigo apresenta a análise sobre o tema organizada de modo a colocar à mostra a descentralização de recursos financeiros como impulsionador da autonomia da gestão financeira da unidade escolar, um dos pilares da gestão democrática. Em seguida, destaca a estrutura da política. E para completar a análise, apresenta os potenciais e fragilidades da gestão democrática imbricados ao Sistema Descentralizado de Pagamento, política vigente no município do Rio de Janeiro. Por fim, tece as considerações a respeito dos resultados deste estudo exploratório.

.....

* Marcia Florencio

Doori Doori. Rio de Janeiro, Brasil

Resumen de ponencia

SISTEMATIZACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL INCLUSIVA EN LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES: RUTA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE GRUPOS DIVERSOS.

*Maria Angelica Yazzo Zambrano

En Colombia, las instituciones de Educación Superior asumen el reto de aportar de manera intencional a la construcción de sociedades más humanas, pero a su vez más desarrolladas en todos los aspectos que movilicen la calidad de vida de sus habitantes; diseñando los planes, los programas y los proyectos acciones y mecanismos que permitan garantizar estas apuestas que se confluyen en procesos macro objetivos institucionales y compromisos alineados a unas objetivos de la educación del país, de región, de ciudad y de localidad más incluyente y con menos barreras para una educación de todos y todas. Por tanto al retomar los lineamientos de política en Educación superior inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se asume los siguientes elementos constitutivos para el proceso al interior de la Fundación Universitaria Los Libertadores: (i) revisar en profundidad los currículos para que respondan mejor a la diversidad en los perfiles de los estudiantes, a la necesidad de darle al estudiante su propio espacio de aprendizaje y desarrollo, y apoyarlo través de múltiples estrategias pedagógicas que potencien sus propios objetivos y proyectos; y (ii) fortalecer un perfil docente que sepa congeniar (a) apertura intelectual, pluralismo de ideas y capacidad de comprensión/crítica de la sociedad; (b) manejo sólido y evidenciado de las áreas de conocimiento/disciplinas; (c) competencias para saber comprometer al estudiante como protagonista en los procesos de aprendizaje y mostrarle la relevancia de lo que se enseña y (d) disposición a la búsqueda de respuestas frente a problemas y desafíos sociales apelando a la investigación en un sentido plural y a la generación de evidencias para sustentar un desarrollo inclusivo (MEN, 2014) De esta manera la Fundación Universitaria Los Libertadores, hace parte de la transformación a través de la formulación y aprobación de la Política de Educación Superior Inclusiva que permite la atención educativa de grupos diversos, a través de una ruta de ejecución de los procesos en acceso, permanencia y egreso que garantice y movilice el derecho a la educación y este a su vez como accionar de la inclusión social de sus estudiantes al medio profesional.

SIGNIFICADO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES

En la Licenciatura de Educación Especial se han planteado acciones con el fin de fortalecer el enfoque de inclusión de la Fundación Universitaria Los Libertadores, es por ello que se construyó el documento preliminar de lineamientos para la atención educativa de grupos diversos “Un aporte a la inclusión social en nuestra sociedad”, en

los cuales se plantea aportar en la transformación de una comunidad estudiantil más humana e incluyente tanto en su ser como parte de una sociedad, como desde sus prácticas como profesional en el ejercicio de sus campos de acción.

En el Proyecto Educativo Institucional Libertador se asume el concepto de formación integral de los sujetos que integran la comunidad desde las dimensiones ética, moral, estética, social, política, física, artística, intelectual, cultural, religiosa, productiva con capacidades y potenciales como ser humano (PEIL, 1.5.), Relacionando los principios y la concepción de persona que se tiene a nivel institucional es el inicio de un sistema que se piensa en la equidad de oportunidades para garantizar el derecho a la educación en sus diferentes programas de educación ofrecidos, esto ha permitido que desde el año 2012 se iniciara la atención educativa a poblaciones con discapacidad visual , auditiva y Síndrome Asperger. Por lo anterior se requiere definir unos lineamientos de atención a poblaciones diversas con el fin de establecer prácticas inclusivas basadas en procesos y procedimientos acordes con las políticas nacionales e internacionales que generen culturas inclusivas donde se identifiquen las barreras para el aprendizaje y la participación activa de la comunidad educativa.

Por ello se fundamenta en el concepto asumido como “Inclusión Social al proceso que busca que todas las personas, sin distinción de raza, religión, género, capacidades diferenciadas u orientación sexual o política tengan las mismas oportunidades y la posibilidad de acceder a la educación, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos. En el marco de la educación superior, la inclusión es una práctica cultural, una actitud de vida y uno de los referentes del proyecto formativo libertador” (POLITICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA, 2017)

En el cumplimiento de las acciones para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, se cuenta con el apoyo de docentes consejeros por cada programa de formación y liderado el proyecto por el programa de permanencia y graduación oportuna PYGO, desde la dependencia de Bienestar Universitario, con quienes se plantea el apoyo y seguimiento de los procesos y procedimientos para garantizar la atención educativa a las diversas poblaciones que requieren ajustes razonables y acciones inclusiva para garantizar el derecho a la Educación.

Por eso es fundamental el rol de los servicios de apoyo en la promoción de universidades inclusivas. Estos servicios, programas y unidades de atención se caracterizan por su heterogeneidad y el desempeño de sus funciones varía considerablemente de unos contextos a otros, incluso dentro de un mismo país (Alonso y Díez, 2008). Entre sus competencias se incluye la de actuar de mediadores entre estudiantes y profesorado, orientar y dar soporte a estudiantes y profesores, sensibilizar y formar al profesorado y velar para la realización de las adaptaciones y ajustes necesarios para la permanencia y progreso de los estudiantes. Así pues, desempeñan su rol en tres dominios o dimensiones que son centrales para el desarrollo del enfoque inclusivo (Booth y Ainscow, 2002) :

a) Cultura inclusiva referida a los valores inclusivos compartidos por la institución. Los principios que se derivan de esta cultura universitaria son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas.

b) Política inclusiva referida a la organización institucional: normativas, servicios y recursos disponibles en la institución que garantizan el acceso, la participación y el

aprendizaje de todos los estudiantes.

c) Práctica inclusiva más enfocada a la acción docente. Incluye un planteamiento transversal de los principios del DUA (Diseño Universal del Aprendizaje).

Los responsables de los servicios de apoyo trabajan estrechamente con los responsables políticos, los estudiantes y el profesorado, y articulan los recursos y condiciones para que cada institución desarrolle una cultura más o menos inclusiva. Sin embargo, como nos recuerdan algunos autores (Borland y James, 1999; Moriña, López y et al. , 2015) el ambiente universitario puede ser en algunos casos discapacitador. En este sentido, la presente investigación pretende contribuir al estudio de la articulación de las culturas, políticas y prácticas inclusivas en la universidad, poniendo el foco en las percepciones de los profesionales de los servicios de apoyo.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EN FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES.

Sobre el apartado, A Cultura, en este contexto existe una concienciación frente al enfoque del derecho a la educación, pero al definir educación inclusiva, las opciones que dan los entrevistados tiene que ver directamente con discapacidad: “es atender a las personas invalidas o con alguna enfermedad” (E4). Así es evidente que el imaginario social sigue siendo de una persona con dificultades y desde la corporalidad donde se “homogeniza a un grupo y se excluye a otros”(E8). En el Proyecto Educativo Institucional Libertador se recoge el concepto de formación integral de los sujetos que integran la comunidad desde las dimensiones ética, moral, estética, social, política, física, artística, intelectual, cultural, religiosa, productiva con capacidades y potenciales como ser humano (PEIL, 1.5.). Así pues, relacionando los principios y la concepción de persona que se tiene a nivel institucional, se piensa en la equidad de oportunidades para garantizar el derecho a la educación en sus diferentes programas de educación ofrecidos. Esto ha permitido que desde el año 2013 se iniciara la atención educativa a poblaciones con discapacidad visual (2), auditiva (2) y Síndrome Asperger (1) en los programas educativos de Licenciatura en Educación Especial y Diseño Gráfico. El reconocimiento del concepto de inclusión esta dado solo al grupo de estudiantes que requieren adaptaciones para cumplir sus objetivos y que “los remiten los docentes al ver que no tienen las competencias para su espacio académico” (E6). Aunque apuntan que si se reconociera que “existen múltiples formas para aprender como existe múltiples formas de ser sería posible hablar de inclusión” (E8).

En cuanto la dimensión B Política, los entrevistados tienen claro que existe una legislación nacional que ampara el derecho a la educación y como entidad privada se ha tratado de garantizar que todos los estudiantes que acceden a la Fundación reciban una atención educativa de calidad y por ello se establecen procesos para la permanencia. Sin embargo hasta noviembre del 2016 no existía una política institucional: “todos tenemos acciones que nos permiten garantizar que un estudiante pueda graduarse de manera oportuna superando las dificultades de aprendizaje o económicas y en muchos casos emocionales pero no está institucionalizado como educación inclusiva o política de inclusión” (E7). En el acceso se puede evidenciar que la matrícula no tiene restricción por condiciones de los aspirantes, “sencillamente ingresan al programa a través de una entrevista y en ocasiones una prueba.

.....

*** Maria Angelica Yazzo Zambrano**

Fundación Universitaria Los Libertadores - FULL. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

SOBERANÍA EDUCATIVA O IMPERIALISMO CULTURAL YANQUI. LA DISPUTA DE DIRECCIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN HONDURAS ENTRE 1967 Y 1971

*Carlos Alberto Alvarado Hernandez

Entre 1967 y 1971 La República de Honduras firmo un convenio de cooperación con USAID, en el marco de la política exterior norteamericana, Alianza para el Progreso, promulgada desde 1961., Mencionado convenio de préstamo comprendía la construcción de 20 edificios para colegios de secundaria, una re estructuración del sistema educativo y su respectiva reforma curricular, así como la capacitación de personal del Ministerio de Educación y del profesorado en general, a demás de re-estructuración de la institución encargada de formar los profesores de secundaria y la concesión de becas en E.U.A. para docentes., Todo esto bajo la asesoría de dos firmas consultoras norteamericanas. En lo académico seria el Consorcio de las Universidades de la Florida.

La educación nacional vivía una situación de exclusión: el 62% de la población entre 7 y 25 años estaba fuera del sistema educativo; existían 98 colegios pero de estos solo nueve colegios eran públicos, el resto privados; el 100% de los profesores no estaba formado, ni especializado en el nivel educativo secundario. Será el Estado interventor, el protagonista de transformar esta situación, para lo cual firmo el convenio de préstamo que pretendió al final mejorar en gran manera la cobertura, infraestructura, gratuidad y la calidad.

A pesar del consenso nacional de la necesidad de ampliar el sistema educativo secundario en 1971, fue la Universidad publica, el gremio magisterial y los estudiantes de secundaria y universitarios, los que conformaron una plataforma de resistencia al imperialismo yanqui, construyendo una movilización masiva capaz de disputar (con éxito) el rumbo de la política publica. El discurso de conciencia y valores nacionales, patriotismo y el rechazo a la injerencia extranjera serian ideas fuerza que llevarían a discusión en el escenario publico la soberanía educativa.

Frente pro defensa de la cultura y la educación se llamaría la plataforma de unidad, que coordinaría la acción colectiva durante medio año, serán plantones, marchas, entradas forzadas al congreso nacional, movilizaciones reprimidas, encarcelamientos y detonación de bombas, las que obligarían al poder legislativo y ejecutivo a nombrar comisiones de estudio., Los resultados de ambas serian diferentes: una desconociendo el origen del conflicto educativo denominándolo “una confusión” promulgada por anti hondureños y otra del poder ejecutivo que recibiría la orden de rescindir el contrato con la firma consultora.

El país estaba cursando por una coyuntura de debilidad de las élites, que se habían visto forzadas por el movimiento obrero y empresarial a buscar solventar la crisis económica y política, con la firma de un pacto bipartidista de gobernabilidad con un plan mínimo que pretendía revitalizar el modelo de desarrollo, las expectativas hacia el nuevo gobierno que pasaría a manos de civiles después del golpe de estado de 1963 eran amplias por los sectores sociales y empresariales.

¿Quien debe dirigir la reforma de la educación de un país? Es la gran pregunta en cuestión a los distintos agentes sociales, esto movilizó y generó la deslegitimidad de la élite que impuso una política educativa, y puso en cuestionamiento la legalidad del contrato del consorcio extranjero. La reforma educativa a pesar de ser inspirada en las necesidades reales y poseer un discurso desarrollista de conformidad a los tiempos fue ampliamente rechazada e impidió la continuidad de la asesoría extranjera.

La consigna de: ¡afuera imperialismo yanqui!, re-significó el hondureñismo, que se había activado en el conflicto bélico de 1969 con un el nacionalismo promovido desde las élites, se articuló al antiimperialismo de izquierda comunista influyente en los liderazgos de los profesores y estudiantes. Que junto a la reciente emergencia del movimiento obrero y magisterial, y la experiencia de plataformas de unidad de 1968 y 1969.

La lucha contra el “Consortio de la Florida” crearía un hito importante en el movimiento social, y una referencia forzada a un momento de agitación social que cambiaría la conducción y la dirección de la política educativa.

Observación:

mi apellido correcto es: Alvarado Hernandez, menciono esto ya que no pude modificar el error cometido.

.....

* Carlos Alberto Alvarado Hernandez

Universidad Nacional de Agricultura UNAG. Catacamas, Honduras

Resumen de ponencia

SOBRE LA INCLUSIÓN, LA CALIDAD Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE CAMBIEMOS

*Alan Baichman

*Alejandra Fusillo

*Natalia Stoppani

Introducción: sobre las áreas de interés, las promesas y la táctica.

En el presente trabajo nos proponemos analizar algunas aristas de la política educativa de Cambiemos tanto a nivel nacional como en algunas jurisdicciones, tomando como punto de partida las áreas centrales que figuran en su plataforma electoral y algunas intervenciones fundamentales realizadas desde el gobierno del Estado, para analizar la concepción de educación, estudiante y docente que supone y propone.

El gobierno de Cambiemos asumió en diciembre del 2015 en Argentina, conteniendo en su plataforma política la cuestión educativa en un lugar destacado, al afirmar que pretenden lograr “la calidad de la educación”. Entre las propuestas se plantea hacer un “esfuerzo mayúsculo” en materia educativa, siendo que una “educación inclusiva y de calidad debe estar en la base del desarrollo social y productivo de la Argentina” y que es la educación pública el camino insoslayable para igualar oportunidades. La plataforma afirma (haciendo alusión a la etapa kirchnerista) que se ha aumentado el financiamiento de la educación, pero que no se observa una correlación positiva en la realidad. La propuesta versa en objetivos de mejora de la matrícula y egresados para algunos niveles educativos; del aprendizaje en términos curriculares; de fortalecimiento de la formación y práctica docente; de mejorar la gestión de la educación con “procesos de evaluación transparentes y públicos” y, (llamativamente) se agrega la necesidad de volver a impulsar la autonomía universitaria que “hoy se encuentra amenazada por la discrecionalidad que ejerce este gobierno en lo relativo a la asignación de recursos con criterios partidistas y de afinidad política, y que trae consigo premiar la obsecuencia y castigar el espíritu crítico y la excelencia”.

Tales formulaciones de campañas son amplias y recaen en temas muy comunes de la política educativa, a excepción de la mención a la cuestión universitaria en donde la tónica cambia. Es justamente la generalidad con que son enunciadas que generan interrogantes, así como también resultan interesantes para observar cuáles son las áreas de lo educativo que Cambiemos pone en el centro de sus prioridades. Asimismo, el modo de llevar adelante las políticas en dichas áreas da cuenta de una táctica particular que el gobierno desarrolla, confesada por el ex Ministro de Educación Esteban Bullrich. Consiste en ofrecer muchas “iniciativas” simultáneamente desde el gobierno, lograr “vencer a las resistencias” a partir de dicha superposición y culminar avanzando en algunas de ellas y recalculando en otras. Ello demuestra el carácter antidemocrático en la construcción de la política pública por parte de Cambiemos, ya que no solo no las realizan en diálogo y discusión con la comunidad educativa, sino que al saber que sus medidas son antipopulares deben pensar los modos de avanzar

igualmente, superando las resistencias -sobretudo de gremios docentes y estudiantes- que efectivamente sucederán.

Analizaremos entonces que sucedió en estos dos años sobre todo en Nación y Provincia de Buenos Aires (en adelante PBA) en dos de las propuestas oficiales y qué implicancias conllevan en términos del derecho a la educación.

La calidad excluyente

Respecto a la educación inclusiva y de calidad podemos afirmar que se proponen disputar discursivamente con el kirchnerismo, a quien acusa de realizar una educación meramente “inclusiva” en términos de que todxs están en las aulas, pero sin preocuparse por la cuestión del aprendizaje, anudando la noción de inclusión a la de “populismo” y “facilismo”. Cambiemos se construye en oposición, otorgando a la calidad un lugar central, poniendo el foco -desde su retórica- en lo que sucede en el aula, apelando a las nociones de mérito y esfuerzo, y desde allí se entiende a la evaluación en un lugar fundamental. De ello podemos afirmar dos cuestiones centrales. Por un lado, dicha cadena discursiva esconde la disputa real por la inclusión, es decir, por quien tiene derecho a estar en el aula, si todas las personas lo tienen en tanto ciudadanxs o sólo quien hace méritos para estar, construyendo un sujeto de la educación deseado. Si observamos lo sucedido en PBA, donde al inicio del ciclo lectivo del 2018 se comunicó el cierre de 39 escuelas rurales, de cuatro jardines y seis primarias en el Delta y de 441 Bachilleratos para Adultos (cabe destacar que no lograron la totalidad de los cierres deseados debido a las protestas de parte de la comunidad educativa), podemos afirmar que hay un modelo de estudiante deseado, que sea niñx y urbano, con ciertas posibilidades económicas, oponiéndose a la idea del derecho a la educación para todxs y durante toda la vida.

A su vez, si analizamos lo realizado por el gobierno con el Programa Progresar podemos tener más elementos de análisis. Por un lado, redujeron los montos que perciben los y las estudiantes de modo significativo al mantenerlos fijos durante los dos primeros años de gobierno con una inflación del 65%. También redujeron fuertemente la cantidad de sujetos receptores de dicha beca -pasando de un millón a seiscientos mil jóvenes-. A su vez, modificaron el enfoque, ya que dejó de implicar la articulación de diez ministerios entendiendo que la garantía del derecho a la educación parte de un enfoque multidimensional, para depender solo del Ministerio de Educación, con una lógica economicista e individualista -dando solamente dinero a estudiantes- y meritocrática -quitando la beca a quienes no aprueben, por ejemplo, más de la mitad de las materias del año-. Es decir, un Estado que cada vez hace menos para que se pueda ejercer el derecho a la educación.

Por el otro, anudar la idea de calidad a la de evaluación (otra de las nociones centrales que aparecen en la Plataforma citada) es simplificar una cuestión que debiera tener muchas aristas. La importancia dada a las evaluaciones internacionales estandarizadas supone adherir a un gran negocio internacional y soslayar una gran cantidad de variables fundamentales en la educación como son los contextos socioeconómicos y culturales, los diversos puntos de partida, la evaluación como proceso.

¿Fortalecer achicando?

Sobre el objetivo del fortalecimiento de la formación y práctica docente, resulta interesante contrastarlo con algunas acciones de gobierno.

En primer lugar, se observa que en términos presupuestarios las acciones destinadas a la formación docente son de las que más se estancan en términos nominales desde que el macrismo asume el ejecutivo nacional e inflación mediante, supone una gran baja en términos reales.

En segundo lugar, el vaciamiento del Instituto Nacional de Formación Docente (el cierre de postítulos principalmente con el consecuente despido de cientos de docentes) supone un recorte en las acciones federales destinadas a tales funciones. Políticas que suponían una oferta de formación gratuita, de alcance para todo el país, de carácter virtual y en un conjunto muy diverso de temas como sobre pedagogías latinoamericanas, derechos humanos y educación sexual integral.

En tercer lugar, aquel objetivo encuentra otro elemento disonante en la política relativa a los profesorados e institutos de formación docente en provincias como Jujuy, PBA y la propia Ciudad de Buenos Aires. Realizaron el cierre de las inscripciones para los primeros años de las carreras de Profesorados de Educación Inicial, Primaria, Física y algunas de secundaria en Jujuy mediante la resolución N°7239 de 2017. El argumento para este cierre es que existe una “saturación de egresados sin inserción laboral acorde”. En el caso de la PBA, encontramos dos acciones a destacar: las jubilaciones de oficio de más de 3000 docentes que el gobierno lleva adelante mediante la resolución 2397/18 de la DGCyE y el comunicado 1/2018 mediante el cual se dispuso la suspensión de la inscripción a las carreras de formación docente inicial y a las tecnicaturas de formación técnica de su jurisdicción. Finalmente, en el caso de la Ciudad, encontramos el actual proyecto de ley de creación de la UNICABA, que fusionará a los 29 institutos de formación existentes.

En el caso de los dos primeros ejemplos, observamos una fuerte contradicción entre la enunciación de la búsqueda por fortalecer la formación y el cierre de cursos o de ingreso a los estudios superiores. En el último caso, si bien excede el presente trabajo el hacer un análisis profundo de todas las implicancias del proyecto, aquí nos interesa destacar que se trata de una acción de achicamiento de la oferta de formación, en una Ciudad que atraviesa una grave emergencia de falta de docentes. Estas intervenciones se suman a la construcción de un discurso sobre el ser docente que combina una imagen peyorativa de la dirigencia sindical generada por los medios de comunicación y el gobierno, junto a formulaciones que buscan instalar la necesidad de docentes como meros guías del aprendizaje. Dicha mixtura junto a la ausencia de discusión paritaria nacional genera un proceso de redefinición del rol docente que cuestiona fuertemente su saber experto.

Conclusiones

El trabajo pretendió mostrar el desarrollo de algunas de las políticas educativas de Cambiemos en el campo educativo. Concluimos, por un lado, que en las áreas de mayor interés mencionadas en la Plataforma de campaña, hubo luego políticas públicas que no resolvieron las problemáticas educativas en un sentido popular, de ampliación del derecho a la educación y de garantías de mejores condiciones de trabajo. Por otro lado y como hipótesis para seguir pensando, observamos dos objetivos estratégicos en el proyecto educativo macrista: la redefinición de quienes pueden ser educados que discute el rol de la escuela pública y la construcción de un discurso sobre lo educativo que cuestiona la función docente experta tradicional.

Consideramos que estamos frente a un relato educativo con objetivos refundacionales, que pone en tensión la potencialidad democratizadora de la educación.

.....

*** Alan Baichman**

Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. CABA, Argentina

*** Alejandra Fusillo**

Consejo de la Magistratura del Poder Judicial de la Nación. CABA, Argentina

*** Natalia Stoppani**

Consejo de la Magistratura del Poder Judicial de la Nación. CABA, Argentina

Resumen de ponencia

SOCIEDADE CIVIL, PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E GESTÃO ESCOLAR: ESTUDOS COMPARADOS NO RIO DE JANEIRO, REGIÃO METROPOLITANA E PETRÓPOLIS - RJ

*Rafael Bastos Costa De Oliveira

Essa investigação objetiva fazer uma análise e um estudo comparado sobre as representações simbólicas da comunidade escolar no que diz respeito à gestão da escola, à identidade com este espaço e os sentidos da educação, a partir de experiências de participação da comunidade na vida da escola na periferia da cidade de Petrópolis, na região metropolitana do Rio de Janeiro e no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Para apreender esse objeto foram feitas visitas e observações participantes em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, região metropolitana e Petrópolis - RJ (região Serrana do estado do Rio de Janeiro). Este trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento intitulada de Sociedade Civil e participação social nas políticas públicas de educação em Petrópolis e região metropolitana. A pesquisa realizada é fruto do meu trabalho como professor pesquisador nas seguintes instituições: Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Católica de Petrópolis. A metodologia realizada perpassou a observação participante, realizada em cinco escolas, em diferentes espaços geográficos do estado e distintas regiões administrativas da rede estadual de educação e da rede municipal da cidade de Petrópolis; foram feitas entrevistas; também foi realizada a análise de discurso, por meio da consulta a páginas na internet e também através da escuta das gravações de entrevistas. A pesquisa em redes sociais foi feita com base em materiais levantados no facebook, em páginas relacionadas com a militância de estudantes do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa foi iniciada em 2016, quando estudantes da rede estadual do Rio de Janeiro ocuparam escolas, reivindicando melhores condições para essas instituições. Posteriormente foram feitas visitas em uma escola na região do subúrbio da cidade de Petrópolis. Esta instituição tem um caráter “comunitário” e passou por mudanças significativas no último ano, fruto da parceria público privada. Deste modo, observamos que distintas experiências de participação da sociedade civil (uma ocupação e uma a partir de parcerias público privada) geram mediações importantes com algumas similaridades e distinções. Em ambos espaços as categorias de identidade, pertencimento, cuidado com a escola são presentes. Contudo as distintas mediações políticas geram outras nuances que ainda estão sendo analisadas. São consideradas também as categorias: participação política, democracia, juventude, ideologia, intelectual orgânico, organização política, projeto de educação, gestão democrática da educação, financiamento da educação e projeto de país. À medida que produzimos reflexões, levantamos o estado da arte da literatura sobre o tema. Hoje organizamos uma literatura considerável para melhor entender a pauta que os discentes do estado do Rio de Janeiro e do Brasil como um todo levantaram, a saber: FLACH (2017), CAMPOS (2016), MORAES (2016). No atual estágio da pesquisa, estamos

aprofundando às visitas de campo na escola com parceria público privada. As respectivas referências bibliográficas são mobilizadas: Dallari (1984), Freire (1989), Donaldo de Souza (2014), Vera Peroni (2014), Marisa Duarte (2014), Márcia Aguiar (2014), Gramsci (2011), Sartori (1994). Os estudantes que ocuparam as escolas geram a necessidade de entender as novas formas de mobilizações, logo o debate teórico traçado nesta pesquisa está voltado para o entendimento dos chamados Novos Movimentos Sociais (Gohn, 2017), suas especificidades, tensões e perspectivas de mobilização para uma agenda futura. Levantamos a hipótese de que a experiência de participação política de caráter mais radicalizado na democracia (as ocupações) possibilitam a formação de uma consciência política que tem a luta por direitos como o centro do debate. Na escola que realiza parcerias público privada, verificamos que a dimensão do público gera uma noção de pertencimento importante. Neste caso, verificamos que a presença do estado é vital para a estrutura da vida escolar. Faz-se necessário entender melhor as mediações da esfera privada.

.....

*** Rafael Bastos Costa De Oliveira**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Católica de Petrópolis UERJ / UCP. Rio de Janeiro e Petrópolis, Brasil

Resumen de ponencia

SOCIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA: VOZES PARA REPENSAR POLÍTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Franco Ezequiel Harlos

Nesta pesquisa objetivamos sistematizar histórias e teorias associadas com a Sociologia da Deficiência, e identificar, nestes elementos sistematizados, vozes para repensar o significado da deficiência e as políticas de educação voltadas às pessoas em situação de deficiência.

Para tanto, desenvolvemos pesquisa teórica, pautada em pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvida a partir de 43 obras (artigos, ensaios, livros e documentos) compiladas primordialmente da revista *Disability and Society*, da Asociación Española de Sociología de la Discapacidad e da base de dados do Centre of Disability Studies da Universidade de Leeds.

Tratamos das seguintes obras: Abberley (1998); ASEDIS (2002); Barnes (1991); Barnes(1998); Barnes (2003); Barnes(2008); Barnes (2009); Barton(2009); Barton(1998b); DPI(2010); Oliver (1998); Peters(1998); Thomas (2004); Abberley (2008); Hanna e Rogovsky(2008); Hugues e Paterson(2008); Morris(2008); Oliver (2008b); Peters(2008); Shakespeare(1998) e Shakespeare(2008); López (2006); Palacios e Romañach (2006); Ferreira (2007); Ferreira (2008); Ferrante e Ferreira (2008); Palacios e Romañach (2008); Díaz(2009); Ferreira (2010); Ferrante e Ferreira (2010); Rodrigues e Ferreira (2010); Hunt (1966); UPIAS (1976); Finkelstein (1980); Hunt (1981); Oliver(1994); Oliver (1996); Shakespeare e Watson (2002) e Barnes (2007); Pfeiffer (2002); Garcia (2003); Osamu(2005); Finkelstein (2007); Brogna(2009); Taylor et.al.(2009).

As obras compiladas foram analisadas por meio de leitura, fichamento de conteúdo, desmembramento dos elementos destes fichamentos em partes, categorização, reunião e nomeação destas partes em distintas unidades com características comuns. A primeira das unidades identificadas centra-se nas principais interpretações adotadas pelas Ciências da Saúde (paradigma médico) para pensar a deficiência; a segunda, em histórias associadas com a constituição da Sociologia da Deficiência, os movimentos sociais que, em resposta às interpretações da deficiência adotadas pelas Ciências da Saúde, (re)significaram a deficiência e fundaram os Estudos da Deficiência (*Disability Studies*); e, a terceira, nas múltiplas faces teóricas da Sociologia da Deficiência e nos novos modelos de compreensão da deficiência. O processo de sistematização destas unidades nos permitiu desvelar um paradigma sociológico de interpretação da deficiência, que, reunindo as histórias e teorias da Sociologia da Deficiência, apresenta vozes por práticas e significados mais inclusivos, tanto no que se refere à deficiência quanto à Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ABBERLEY, P. El concepto de opresion y el desarrollo de uma teoria social de la

discapacidad. In: BARTON, L. (Org.). Discapacidad y Sociedad. Madrid: Morata, 2008. p.34-50.

----. Trabalho, Utopia e insuficiência. In: BARTON, L. (Org.). Discapacidad y Sociedad. Madrid: Morata, 1998. p.81-97.

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE SOCIOLOGÍA DE LA DISCAPACIDAD [ASESDIS]. Estatuto. Espanha: ASESDIS, 2002.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 5.ed. Lisboa, PT: Edições70, 2008.

BARNES, C. Un chiste malo: rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita. In: BROGNA, P. (Org.). Visiones y revisiones de la discapacidad. México: FCE, 2009. p.120-143.

_____. La diferencia producida en una década. Reflexiones sobre la investigación "emancipadora" en discapacidad. In: BARTON, L. (Org.). Superar las barreras de la Discapacidad: 18 años de Disability and Society. Madrid: Morata, 2008. p.381-397.

. Disability Studies: What's the Point? Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, Madrid, v.1, n.1, p.50-57, 2007.

. Vida independiente: Vision Socio-política. In: GARCÍA, A.J.V. (Coord.). El movimiento de Vida Independiente: experiencias internacionales. Madrid: Fundación Luis Vives, 2003. p.61-68.

. Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. In: BARTON, L. (Org.). Discapacidad y Sociedad. Madrid: Morata, 1998. p.60-80.

. Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-Discrimination Legislation. Canada: Organizations of Disabled People, 1991.

BARNES, C.; OLIVER, M. Discrimination, Disability and Welfare: From Needs to Rights. In: BONYE, I.; BARNES, C.; OLIVER, M. Equal Rights for Disabled People: the case for a new law. Londres: Institute for Public Policy Research, 1991.

BARTON, L. Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad.

Observaciones. Revista de Educación, Madrid, n.349, p.137-152, may./ago 2009.

BARTON, L. (Org.). Superar las barreras de la Discapacidad. Madrid: Morata, 2008.

. (Org.). Discapacidad y Sociedad. Madrid: Morata, 1998.

BROGNA, P. Las representaciones de la Discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. In: BROGNA, P. Visiones e revisiones de la discapacidad. México: FCE, 2009. p.157-187.

DÍAZ, E.V. Reflexiones Epistemológicas para uma Sociología de la Discapacidad. Interstícios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, Madrid, v.3, n.2, p.85-99, 2009.

DISABLED PEOPLE'S INTERNATIONAL [DPI]. The Goals of DPI. 2010. Disponível em: . Acesso em: 7 abr. 2015.

FERRANTE, C; FERREIRA, M.A.V. El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. Política y sociedad, Madrid, v.47, n.1, p.85-104, 2010.

. Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: dos estudios de caso comparados. Revista de Antropología Experimental, Jaén, v.29, n.8, p.403-428, 2008.

FERREIRA, M.A.V. De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-

metodológico. *Política e Sociedad*, Madrid, v.47, n.1, p.45-65, 2010.

. Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Madrid, n.124, p.141-174, 2008.

. Sociología de la discapacidad: investigación y compromiso. In: CONGRESO NACIONAL UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD, 3., 2007, Zaragoza. *Anales...Zaragoza*, 24-26 oct. 2007. FERREIRA, M. A. V.; RODRIGUEZ, M. J. C. Sociología de la discapacidad: una propuesta teórica crítica. *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales e Jurídicas*, Madrid, v.13, n.1, p.243-249, 2006.

FINKELSTEIN, V. *The Social Model Of Disability Repossessed*. Manchester Coalition of Disabled People, Manchester, p.10-16, fev. 2007.

. *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*. Inglaterra: World Rehabilitation Fund, 1980.

GARCIA, A.J.V. Introducion. In: GARCÍA ALONSO, J.V. (Coord.). *El movimiento de Vida Independiente: experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives, 2003. p.29-59.

HANNA, W. J.; ROGOVSKY, B. Mujeres con discapacidad: La suma de dos obstáculos. In: BARTON, L. (Org.). *Superar las barreras de a Discapacidad: 18 años de Disability and Society*. Madrid: Morata, 2008. p.51-67.

HUGHES, B.; PATERSON, K. El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo: hacia una sociología del impedimento. In: BARTON, L. (Org.). *Superar las barreras de la Discapacidad*. Madrid: Morata, 2008. p.107-123.

HUNT, P. *Settling Accounts With The Parasite People*. Disability Challenge, London, n.1, p.37-50, may 1981. Disponível em: . Acesso em: 27 abr. 2015.

. (Org.). *Stigma: The Experience of Disability*. London: Geoffrey, 1966.

LÓPEZ, M.G. Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. *Hacia la incorporación de la experiencia personal*, Córdoba, v.31, n.16, p.215-240, 2006.

MORRIS, J. Lo personal y lo político: una perspectiva feminista sobre la investigación de la discapacidad física. In: BARTON, L. (Org.). *Superar las barreras de la Discapacidad*. Madrid: Morata, 2008. p.315-326.

OLIVER, M. ¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción investigadora? In: BARTON, L. (Org.). *Superar las barreras de la Discapacidad: 18 años de Disability and Society*. Madrid: Morata, 2008. p.299-314.

. ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? In: BARTON, L. (Org.). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata, 1998. p.34-59.

. *Understanding disability: From theory to practice*. New York: St. Martin's Press, 1996.

. *Capitalism, Disability and Ideology: A Materialist Critique of the Normalization Principle*. New York: St. Martin's Press, 1994.

. *The Politics of Disablement*. London: Macmillian, 1990.

PALACIOS, A.; ROMANACH, J. El modelo de la diversidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, Madrid, v.2, n.2, p.37-47, 2008.

. El modelo de la diversidad: la Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Vedra, Espanha: Ediciones Diversitas*, 2006.

PETERS, S. ¿Existe una cultura de la discapacidad?: un sincretismo de tres

cosmovisiones posibles. In: BARTON, L. (Org.). Superar las barreras de la Discapacidad: 18 años de Disability and Society. Madrid: Morata, 2008. p.142-164.

. La política de la identidad de la discapacidad. In: BARTON, L. (Org.). Discapacidad y Sociedad. Madrid: Morata, 1998. p.231-251.

PFEIFFER, D. The philosophical foundations of disability studies. Disability Studies Quarterly, Columbus, v.22, n.2, p.3-23, 2002.

RODRÍGUEZ, S.D.; FERREIRA, M.A.V. Diversidad Funcional: sobre lo normal y lo patológico en la condición social de la discapacidad. Cuadernos de Relaciones Laborales, Madrid, v.28, n.1, p.151-172, 2010.

SHAKESPEARE, T. La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿un nuevo movimiento social?. In: BARTON, L. (Org.). Superar las barreras de la Discapacidad: 18 años de Disability and Society. Madrid: Morata, 2008, p.68-85.

. Defending the Social Model. Disability e Society, Oxon, v.12, n.2, p.293-300, 1997.

SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The Social Model of Disability: an outdated ideology? Research in Social Science and Disability, Gateshead, v.2, p.9-28, 2002.

.....

* Franco Ezequiel Harlos

Instituto Federal do Paraná IFPR. Foz do Iguaçu, Brasil

Resumen de ponencia

SORRISO: UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA DE APROXIMAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS E ESCOLAS

Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável - CIEDS (Brasil)

*José Claudio Da Costa Barros

*Marcia De Souza

*Nathacha Monteiro Ferreira

As condições de vulnerabilidade que as desigualdades sociais promovem junto a grande parte das famílias, cujas crianças e jovens estão na escola pública, ao lado de uma visão estigmatizada que considera a família “desequilibrada” e culpabilizada pelas deficiências de aprendizagem dos estudantes, faz com que um abismo cada vez maior se coloque entre escolas e famílias. De um lado deste abismo, famílias que não se sentem mais legitimadas e capazes de apoiar o processo educacional de seus filhos e que, nem sempre, se sentem acolhidas e à vontade no espaço escolar. De outro, uma escola que não consegue mobilizar e criar laços de comunicação com as famílias e, muitas vezes, com seus estudantes.

Concebido a partir das aprendizagens na temática, a experiência se propôs a reconstruir estes laços de comunicação e interação entre famílias e escolas. As ações realizadas possuíam como premissa a construção coletiva a partir da customização por território. A customização consiste na valorização dos diferentes saberes locais e reconhecimento das práticas de pessoas e instituições presentes no território. Esta diretriz favorece a identificação, reconhecimento e integração de possibilidades muitas vezes ocultas de potenciais educativos e sociais do território facilitando a promoção de uma rede local de direitos e proteção voltada para o estudante, familiares e a própria escola. Um importante elemento da experiência foi o protagonismo da Rede no desenho e implementação das estratégias tendo a equipe de gestão da secretaria de educação e gestores das escolas como as principais lideranças deste processo.

A parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Sorriso/SEMEC/MT se caracterizou como oportunidade de aplicar uma experiência piloto referendada pela construção coletiva e atuação direta com os gestores dos diferentes segmentos da rede pública de educação. Para a elaboração da proposta de parceria foi necessário recuperar as aprendizagens que refletiam a multiplicidade de iniciativas das escolas que primaram pela interlocução com instituições locais complementares ao contexto educacional. O desafio era: como avançar para uma ação de rede, respeitando as especificidades locais e alinhando-as entre si como proposta de política pública?

A experiência de Sorriso se constituiu como importante laboratório para reflexão - e ação - em torno desta questão e para produção de aprendizagens significativas para a estruturação de um programa de fortalecimento das relações entre escolas e famílias. O presente trabalho evidencia os principais elementos que constituíram esta

experiência trazendo os principais conceitos e pressupostos norteadores, estratégias implementadas e aprendizagens produzidas. Mais do que o registro de uma experiência, consideramos que este trabalho seja referencial e balizador para novos caminhos para a qualidade da educação através da aproximação entre escolas e famílias.

Estratégias e caminhos selecionados

Premissas metodológicas

Para avançar no desenho do percurso a ser percorrido com a Rede, uma série de reuniões colaborativas com a equipe técnica da secretaria de educação foram realizadas. A estratégia inicial era fortalecer na equipe da Secretaria a compreensão do percurso a ser trilhado e motivá-la para um processo permanente de construção coletiva. O caminho a ser percorrido seria fundamentado a partir de 04 premissas: O Alinhamento de visões e concepções; o Cascadeamento para garantir escutas e respeito à diversidade escolar; a construção participativa e colaborativa em rede; e a Avaliação processual e norteadora de passos.

ALINHAMENTO de visões e concepções - Neste diálogo inicial com a equipe técnica da secretaria de educação e com profissionais das escolas, foi possível perceber as divergências de percepção sobre a relação da tríade - família, escola e comunidade. Enquanto para alguns, a aproximação da família era importante no contexto da família como parceira do processo educativo, alinhado aos princípios da gestão democrática e tendo como referência as diferentes configurações presentes na concepção moderna de família, para outros a concepção de família ainda era visto dentro de uma perspectiva tradicional de pai, mãe e filhos e o que fugia a esta construção era visto como “desestruturado” conduzindo ainda uma visão culpabilizadora da família. Para estes, o papel da família na escola era de apenas cumprir o que a equipe escolar considerasse que fosse o seu papel, sem autonomias ou construções conjuntas. Neste sentido, alinhar este entendimento com a equipe da secretaria e com os profissionais da rede foi fundamental para que os resultados esperados da proposta fossem desenhados coletivamente.

CASCADEAMENTO para garantir escutas e respeito à diversidade escolar - O fato da rede pública ser constituída por 32 unidades escolares, da educação infantil ao ensino fundamental II, distribuídas por áreas urbanas e rurais, apesar de representar uma rede pequena, indicava uma diversidade em termos de características territoriais e públicos atendidos pelas escolas. Esta diversidade foi um ambiente propício para experimentar pontos de maturação das iniciativas do Programa com aspectos metodológicos agregados de outros de outras experiências, como o processo de cascadeamento. O processo de cascadeamento é uma construção progressiva e inclusiva de encontros que começa com as lideranças da secretaria, avançando para as lideranças das escolas e conclui na comunidade escolar. Dentro desta lógica, o processo de construção participativa ocorre em todos os níveis fortalecendo as autonomias de cada segmento, em especial da equipe da secretaria que, dentro deste processo, passa a se perceber co-responsável e autora da construção.

CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA e colaborativa em rede - Associado ao cascadeamento,

estava o uso de metodologias participativas que representaram para a rede de Sorriso uma grande inovação em seu processo de formação continuada. Acostumados a participar de palestras sem espaços de interação e construções conjuntas, sempre sentados em formato auditório, os profissionais da rede passaram a sentar em roda e grupos circulares e se viram participando de processos onde suas vivências eram valorizadas e sua voz se somava a outras na construção autoral de processos. O uso de estratégias de mapeamento afetivo, metaplan (visualização de tarjetas móveis), educomunicação, além de dinâmicas que fortalecesse a interação e comunicação do grupo perpassaram todos os encontros.

AVALIAÇÃO PROCESSUAL e norteadora de passos - A cada encontro, um processo de avaliação da caminhada era desencadeado tanto para validar estratégias escolhidas quanto para subsidiar a construção de novos encontros e etapas do programa. Em especial as rodas foram momentos importantes para colher percepções de aprendizagens e novos olhares manifestados em depoimentos pelos profissionais da rede. Os resultados eram partilhados com as lideranças da secretaria para tomada conjunta de decisões e encaminhamentos.

Pressupostos Metodológicos da Formação

O caráter formativo não contemplava a “entrega” de receitas “mágicas” de resolução de problemas com as famílias. Ao contrário, a proposta pretendia oferecer parâmetros para construção de novos olhares sobre a relação entre escolas e famílias. Para tal, todas as atividades seguiram alguns pressupostos metodológicos determinantes:

Acolhida e amorosidade

Da mesma forma que uma família ao chegar na escola deve se sentir acolhida ao ponto de estar à vontade para permanecer e contribuir para os processos de aprendizagem, também era importante que os profissionais da rede encontrassem um espaço acolhedor, agradável e que os fizesse se sentirem valorizados.

Respeito à diversidade

Permitir que todas as ideias tivessem espaço nos encontros era fundamental para que também houvesse a oportunidade de refletir sobre o quanto as famílias também são diversas, seja na sua configuração, seja na sua visão de escola, educação, juventude, moral e família. Visões estas também diversas entre os profissionais da educação.

Permitir que esta diversidade de opiniões apareça e demonstrar respeito e abertura para diálogo é o primeiro passo para que a diversidade presente também nas famílias e nos estudantes seja respeitada e acolhida na comunidade escolar.

Diálogo e parceria no território

A vulnerabilidade que afeta grande parte das famílias pobres impacta diretamente no processo de aprendizagem e no tipo de relação que o estudante e sua família terá com a escola. A compreensão das diferentes variáveis que afetam este contexto familiar implica em reconhecer o limite da ação da escola e que apenas no trabalho articulado localmente e intersetorial será possível promover resultados mais consistentes na aproximação familiar da escola. Ajudar a escola a conhecer seu território, ter novos olhares para o território, mapear e identificar parceiros e fortalecer sua capacidade de dialogar e construir localmente ações parceiras é fundamental para ampliar suas possibilidades de ação na relação com famílias.

Intersetorialidade e integração de ações públicas

Compreendendo que o contexto de vulnerabilidade das famílias é determinante para

sua condição de acompanhar mais ou menos a vida escolar de seus filhos e que a escola possui limites para sua intervenção no contexto social das famílias, é imprescindível a parceria com outros atores que lidem com diferentes variáveis desta realidade.

.....

*** José Claudio Da Costa Barros**

Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável CIEDS. Rio de Janeiro, Brasil

*** Marcia De Souza**

Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável CIEDS. Rio de Janeiro, Brasil

*** Nathacha Monteiro Ferreira**

Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável CIEDS. Rio de Janeiro, Brasil

Resumen de ponencia

SUBJETIVIDAD INFANTIL Y POLÍTICAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS EN CHILE. ESTUDIO ETNOGRÁFICO CON NIÑOS Y NIÑAS EN ESCUELAS PRIMARIAS

*Evelyn Palma

*Jenny Assael

*Natalia Albornoz

Tras la dictadura militar chilena y la privatización del sistema educativo a través de la subsidiariedad y la libre competencia, los gobiernos de la transición democrática intentaron la mejora de las escuelas públicas con un conjunto de equipamientos de apoyo y legislaciones. Este conjunto de directrices, sustentadas en el modelo de la Nueva Gestión Pública, se caracterizan por la rendición de cuentas y la responsabilización de directivos y docentes de los resultados de los estudiantes, evaluados principalmente a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

La rendición de cuentas ha supuesto la prescripción del quehacer de los adultos en las escuelas y el disciplinamiento de los aprendizajes de niños y niñas para el logro de resultados. Investigaciones nacionales han abordado las consecuencias de esta modalidad de gestión tanto a nivel macropolítico como en la construcción de nuevas subjetividades docentes y culturas escolares (Falabella, 2014). El análisis micropolítico ha advertido de la presión y el agobio que padecen los actores escolares, la desprofesionalización en el trabajo docente y una creciente cultura escolar de auditoría y producción de evidencias para agentes externos (Assael, Acuña & Contreras, 2015).

Este trabajo presentará los resultados preliminares de una investigación etnográfica sobre la percepción niños chilenos en torno a esta cultura de auditoría, así como las consecuencias de la responsabilización de resultados en las comunidades escolares en contexto de pobreza. La pregunta que guía este trabajo es cómo los niños interpretan/traducen la política de rendición de cuentas desde su propia experiencia escolar.

La perspectiva teórica desde la que se plantea esta indagación es la de la interpretación y traducción que hacen de la política educativa los actores escolares (Ball, 2015) la que a través del examen de su discurso y de sus diferentes prácticas y procesos de significación permiten conocer cómo las políticas educativas son recontextualizadas cotidianamente en las escuelas.

Rockwell (2009) y Anderson (2011) indican la utilidad del enfoque etnográfico crítico para la comprensión de las subjetividades infantiles y la cultura de las escuelas en el contexto del neoliberalismo. Por su parte, Rudduck, Day y Wallace (2003) destacan las opiniones de los niños y niñas para una agenda de mejora de la calidad de las escuelas. Se diseñó un dispositivo de observación participante de clases de Lenguaje y Matemáticas en el transcurso de un año lectivo en cuatro cuartos años de primaria.

Luego se realizaron 18 entrevistas a grupos de cinco niños, con un total 90 participantes de entre 9 y 10 años de edad. Se les invitó a recorrer el espacio escolar y describir lo que en sus lugares ocurre en un día cotidiano (Sisto & Zelaya, 2013). A esta descripción debían agregar las características de estos espacios, los agentes que actúan en ellos y su propia participación como estudiantes. El análisis de datos se realizó desde un enfoque narrativo etnográfico y análisis categorial semántico. Los hallazgos preliminares dan cuenta que el espacio habitado por niños y niñas está fuertemente reglamentado por los lugares permitidos y restringidos al acceso cotidiano. Estos espacios son señalados por los adultos de la escuela quienes designan límites espaciales en función de sus propias labores de atención a niños y niñas en el marco de las políticas de discriminación positiva y de apoyo psicosocial. Niños y niñas logran distinguir espacios en los que los adultos llevan/traen a los estudiantes para “contenerlos”, “darles apoyo”, “enseñarles cuando tienen dificultades para aprender”. Por otro lado, los participantes advierten que existen espacios en la escuela que son ganados como premio/recompensa por cumplir indicadores de eficiencia rendidos por la escuela a entidades externas que controlan su gestión. Estos indicadores son constantemente registrados, a través de mecanismos de control que son divulgados en paneles y felicitados públicamente en actos escolares. Con la mejora en el rendimiento académico, pero en particular en la decreciente asistencia a clases de niños y niñas en contextos de pobreza, las escuelas responden a la presión explicitando a sus estudiantes los beneficios materiales de este cumplimiento. Esta práctica a su vez evidencia la apropiación de la lógica de la competencia y rivalidad entre grupos de estudiantes para el logro de objetivos y por tanto para la ocupación de los espacios deseados.

Relativo a los beneficios asociados al cumplimiento de metas, los estudiantes de primaria reconocen a los agentes externos de estas mejoras. La nueva infraestructura escolar, materiales deportivos e implementos pedagógicos que llegan a la escuela son fruto del esfuerzo de los adultos y de los estudiantes, pero dados por los municipios, configurando a la figura de los alcaldes como agentes que obsequian cosas a las escuelas y por tanto a ellos y a sus familias como beneficiarios de políticas de subsidiariedad estatal.

Sobre la propia experiencia infantil, niños y niñas distinguen categorías de estudiantes, diferenciando los que reciben ayuda de los que no. Estas distinciones están dadas por el trato a quienes reciben becas de alimentación, a quienes tienen dificultades para aprender y a quienes son expulsados del sistema. Así se logra instalar distinciones sociales intragrupo a pesar de la vulnerabilidad social de la que todos los niños de estas escuelas son objeto.

Por último, un lugar específico en estas construcciones sobre el cumplimiento de resultados, tiene la prueba SIMCE. Para niños y niñas el trabajo de sus profesores y las actividades que los estudiantes realizan en el cotidiano escolar tienen como fin la mejora en los resultados de esta prueba, señalada como un hito que organiza el quehacer cotidiano. Así cada tarea de reforzamiento escolar, visitas de agentes externos de la escuela dicen relación con este dispositivo de control y examen.

Referencias

Anderson, G. (2011). La etnografía de niños y jóvenes en el estado neoliberal. Una etnografía crítica para nuevos tiempos. En Batallán, G., Neufeld, M.R. Discusiones

sobre infancia y adolescencia, niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela (pp. 115-126). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Assaél, J., Acuña, F., & Contreras, F. (2015). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. *Estudios Pedagógicos*.

Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313. doi:10.1080/01596306.2015.1015279

Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70).

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Rudduck, J., Day, J. & Wallace, G. (2003). Perspectivas de los alumnos sobre la mejora escolar. En Hargreaves, A. Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Sisto, V., & Zelaya, V. (2013). La etnografía de dispositivos como herramienta de análisis y el estudio del managerialismo como práctica local. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1345-1354. Doi: 10.11144/Javeriana.UPSY12-4.edha

.....

*** Evelyn Palma**

Universidad de Chile. Santiago, Chile

*** Jenny Assael**

Universidad de Chile. Santiago, Chile

*** Natalia Albornoz**

Universidad de Chile. Santiago, Chile

Resumen de ponencia

SUJETO, SENTIDO Y PEDAGOGÍA: DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE UNA REFORMA UNIVERSITARIA INCONCLUSA (1973-1974)

*Sergio Friedemann

La ponencia sugiere, a partir de un estudio de caso, tres dimensiones para el análisis de una transformación universitaria. En ese sentido, continúa con las indagaciones expuestas en una tesis doctoral sobre la institucionalización en Argentina de un proyecto de reforma universitaria. Impulsada por la izquierda peronista en el marco del retorno a la democracia en Argentina y del peronismo al gobierno en mayo de 1973, la reforma fue interrumpida poco tiempo más tarde, durante el gobierno de Isabel Perón.

La tesis examina el caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA) entre 1973 y 1974, aunque abarca un período más amplio con el propósito de considerar las condiciones de emergencia de dicho proyecto durante los años sesenta, su institucionalización a partir de 1973, sus resistencias, y su definitivo ocaso desde septiembre de 1974.

Se trata de una experiencia histórica situada en un pasado reciente cuyas principales características han sido extensamente estudiadas desde diversas disciplinas y tradiciones teóricas: radicalización y efervescencia política, rupturas generacionales, peronización de los universitarios, reconfiguración de las izquierdas, desarrollo de un pensamiento nacional y del marxismo latinoamericano, entre otras.

El trabajo muestra que las políticas universitarias ejecutadas a partir de mayo de 1973 formaron parte de una reforma que resultó interrumpida, y tanto sus logros como sus límites se explican en buena medida por las disputas políticas al interior de la alianza gobernante. El proyecto de reforma fue impulsado por un conjunto de actores políticos inscriptos en diversas variantes de la izquierda peronista y puede ser caracterizado a través de cuestiones tales como la ampliación del ingreso, la idea de una universidad “al servicio del pueblo” y “al servicio de la liberación nacional”, de la producción de conocimiento para la solución de las problemáticas sociales y nacionales, de la pregunta por la pedagogía, por el sentido de la formación profesional, entre otras. Al mismo tiempo, buscamos mostrar cómo una serie de experiencias configuradoras a lo largo de la década del sesenta dan cuenta de la emergencia de un proyecto de universidad, cuya institucionalización a partir de mayo de 1973 se desarrolló parcialmente, atravesando desde septiembre de 1974 su definitiva declinación.

Las dimensiones de análisis utilizadas durante el proceso de investigación dan cuenta de algunos ejes centrales que pueden ser útiles para la reflexión actual sobre la necesidad de transformar los sistemas de educación superior. En efecto, tres dimensiones nos permitieron visualizar en qué consistía, desde la perspectiva de sus impulsores, la propuesta transformadora. Muy sintéticamente: 1) el sujeto de la educación universitaria, en tanto implicaba una democratización en el acceso donde la

presencia de las clases trabajadoras cobraba centralidad; 2) el sentido de la formación y la producción de conocimiento, que debía estar en sintonía con las necesidades y prioridades nacionales y especialmente de los grupos sociales más postergados; 3) la propuesta político-pedagógica, que planteaba una modificación de los métodos y contenidos de la enseñanza y la evaluación, reemplazando planes de estudio y postulando un rol más activo del estudiante en la relación pedagógica.

La investigación propone una historia de la institución universitaria centrada en la relación entre universidad y política, y se inscribe en la articulación del campo de estudios sobre la universidad con el de la historia reciente. Se nutre de diversas disciplinas y tradiciones teóricas para construir su objeto de análisis, centralmente de la teoría y la filosofía política, la historia política e intelectual y la historia de la educación. Especialmente relevante resulta el análisis institucional y de las políticas universitarias como políticas públicas, los modos de articulación de las organizaciones políticas con el Estado en la definición de esas políticas, y la consideración del peronismo desde la pregunta por los sujetos y las identidades. Las categorías de reforma universitaria, conocimiento, sujeto de la educación y pedagogía, entre otras, resultaron asimismo centrales para la construcción del problema de investigación.

.....

*** Sergio Friedemann**

Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - IIGG/UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

TEJER PRAXIS BUENA ES HACER UNA PEDAGOGÍA MUY OTRA

*Samuel Cielo Canales

Hay una dimensión parametral sobre la que descansa la construcción del saber y el conocimiento en las aulas, escuelas y comunidades de muchos de nuestros pueblos en América Latina, que nos convoca a dilucidar si nuestra labor cotidiana como profesores, en este momento crucial de la lucha a pensamiento, pueden romper esa dinámica.

Reformas educativas van y vienen dictadas desde centros de mando insensibles, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que decretadas en su interés de mercado tratan de construir las condiciones para la conformación de un ser mucho más que dócil, que se conforme con las aspiraciones de un éxito superfluo e inmediato. De la misma manera, intentan conformar un pensamiento en los escolares, que lejos de rescatar lo más sano de sus ancestros y de su afán comunitario, venden el conocimiento y el saber cual si fuera una mercancía, que dicen, será garantía para el mejor postor.

Esa pedagogía sumisa que se alienta desde esos parámetros nos tiene entrampados en muchos de los frentes de lucha social: unas comunidades enfrentan con toda su energía su derecho milenario a educar a su hijas e hijos como ellos creen que pueden hacer una vida buena o un buen vivir; mientras, en otras muchas comunidades, se sigue vendiendo el progreso y el desarrollo como una de las apuestas más valiosas para el reconocimiento de “ser alguien en la vida”.

Ante esta problemática se pueden orientar dos procesos que hemos decidido estudiar: a) cómo el estado dependiente y neoliberal, en nuestros países, sigue esos dictámenes foráneos y cuida en lograr sus aspiraciones de mercado; y por el otro lado, b) la oportunidad de acercar las experiencias que tenemos en América Latina al hacer educación o formación propia desde la territorialidad de nuestros pueblos.

Nuestro andar que trata de hacer palabra verdadera, convocando a una praxis buena, se ha inclinado por la segunda vertiente de la problemática, porque creemos que nos ha permitido asomarnos a otras formas, muy otras, para enfrentar esa hegemonía totalizante que intenta educar a nuestras comunidades sobre la base de una colonización permanente y una discriminación constante; que daña el ser y el pensar de nuestras hijas y de nuestros hijos y hasta de nosotros mismos.

Además, nos hemos dado cuenta que haciendo la ruptura de esta colonización del saber y del pensar se puede reflexionar, ya no sólo cómo se hace desde arriba y contra nosotros este proceso de dominación, sino cómo nos ponemos de acuerdo, independientemente de la altitud y latitud desde la que hacemos el acto educativo, para herir de muerte a la hidra capitalista como sistema y a las formas unidireccionales con las que las instituciones educativas de nuestros países se orientan sin ética ni política, en eso que ellas mismas llaman educación.

Consideramos que andar cultivando así la palabra nos ayuda a juntarnos en colectivo para pensar, pensarnos y proponer la sabiduría por delante; de esta manera podemos acercar nuestros procesos de lucha y experiencias en la construcción de otro tipo de pedagogía que sea insumisa o mejor dicho, que como espiral de conocimiento al que todas y todos podemos aspirar, ayude a proponer y no imponer, como dicen los compañeros zapatistas del sureste mexicano, como uno de los principios esenciales para construir un mundo donde muchos mundos sean posibles, no invisibilizados ni olvidados ni mucho menos destruidos.

Es así como, en círculos de la palabra, surgió la propuesta de desarrollar el Campamento Intercultural Latinoamericano (CIL), en sus dos ediciones, México (2016) y Colombia (2017), que como praxis buena nos ha permitido conocer y re-conocer formas propias con pedagogías muy otras, que nada tienen que ver con las formas que imperan en los ámbitos escolares de nuestros pueblos, para la formación de seres sentipensantes de manera colectiva. Donde hemos experimentado como la historia, por ejemplo, juega un papel muy importante en la descolonización del ser y del pensar. Donde el sentir, como base espiritual, puede ayudar al quehacer educativo de carácter intercultural.

Esta experiencia se ha centrado a nivel universitario, que tiene su inspiración en las prácticas interculturales que hemos tenido en varias comunidades de México y América Latina, desde la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Hagamos pues posible amanecer la palabra en este encuentro que, como kankurua, nos permita practicar flor y canto para orientar otra forma de hacer educación y por lo tanto de pedagogías muy otras.

.....

*** Samuel Cielo Canales**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Coordinación Académica. Universidad Autónoma de la Ciudad de México - UACM. MEXICO, México

Resumen de ponencia

THE INCREASING ROLE OF THE PRIVATE SECTOR WITHIN THE URUGUAYAN HIGHER EDUCATION SYSTEM

*Marc Martinez Pons

Globalisation has opened and expanded its approaches to new needs and policies for development, somewhat serving as an instrument to introduce new discourses, agendas, and policy paradigms across the globe (Bonal & Rambla, 2009; Dale 1999; 2005). International organizations have played a key role in many State reform processes since the 1980s, especially in developing countries. In the context of educational reform, privatisation and market-oriented policy paradigms have long stood at the core of global policy recommendations (Bonal, 2002; Burch, 2006). Concepts such as accountability, school autonomy, decentralization and diversification -all of which appear directly linked to privatisation and market policies in education- have also become global norms influencing policy-making worldwide (Mundy et al., 2016).

However, privatisation and market-oriented education policies have not affected all national states in the same way (Ball, 2013). The way to approach the expansion of higher education in southern countries (especially in Latin America) differs in each State. On the one hand, the public universities have expanded and diversified in countries such as Argentina, Mexico or Venezuela, creating new public institutions which have absorbed some of the regional demands. On the other hand, countries such as Brazil, Chile or Colombia the public education has remained restricted, and private institutions have accounted for more opportunities, especially since the decade of 1990s (Holm-Nielsen, Thorn, Brunner, & Balán, 2005).

The Uruguayan case stands out for having remained somehow apart from the privatisation agenda widely spread in the region (Bordoli & Conde, 2016). More recently, however, research has identified a significant shift in the discursive order, especially driven by a series of new actors including local think-tanks, civil society organizations, and reform entrepreneurs favourable to different forms of privatization in primary and secondary education (D'Avenia, 2013; Verger, Moschetti, & Fontdevila, 2017). This shift displays an incipient form of what Ball (2009, 2012) calls "privatisation through education policy" to account for the different ways in which corporations, NGOs and other policy actors engage in the process of policy-formation (Ball & Youdell, 2008).

In fact, expanding the knowledge on the processes of growing integration of private actors in networks and communities of education policy production (Ball & Junemann, 2012; Ball, 2012; Lingard & Sellar, 2013), Fontdevila, Avelar, & Verger (2018) identify various strategies used by these actors to impinge on the design of educational policy. The first of these strategies is based on the articulation of ideologically-aligned networks of actors that act as influencing platforms for the design of educational policies. The authors argue that such "networking and brokerage" strategies seek to

agglutinate actors from the private sector together with key actors of the educational field around various types of foundations or “coalitions” that increasingly become relevant voices in the educational debate. Their network strategy is based on the intensive use of events and meetings -or meetingness- where different actors from the private sector, foundations and government officials exchange visions, diagnosis, and education policy solutions. These spaces play an important role in strengthening the links between the private sector and governments. As Ball & Junemann (2012) highlight, they suppose the construction and maintenance of a regime of educational network governance. A second strategy of influence in policy-making consists in the production and dissemination of research, or “knowledge mobilization” by corporations, philanthropic actors or think-tanks (Fontdevila, Avelar, & Verger 2018). The kind of research they disseminate usually offers a somehow reductionist version of the “what works” epistemological paradigm, simplifying educational policy problems and advocating for predefined policy solutions (Hogan, Sellar, & Lingard, 2016). Said that, while many studies have addressed what and why the privatization in Higher Education has happened in Uruguay, there is not a clear focus on emphasizing how the policy discourse and its strategies used by the private sector, think-tanks, political parties or civil society organisations have impinge public policy within a complex model of governance in this country

Therefore, the presentation will be organised in two parts: the first one will address the diversification and privatization of the Uruguayan Higher Education and the appearance of new institutions and their education supply; and the second one will be focused on developing how and which strategies have been used by those key stakeholders (civil society, political parties) in order to participate into the educational debate and to create an impact on particular policies.

.....

*** Marc Martinez Pons**

Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República - DS/UDELAR. Montevideo, Uruguay

Resumen de ponencia

TÍTULO: O IMPACTO DO VÍRUS DA ZIKA E A IMPORTÂNCIA DA CRECHE NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS DA ZIKA (SCZ): PERSPECTIVA DA NEUROPSICOLOGIA, DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E DAS MÃES

*Mirella Almeida Farias

*Pompeia Villachan-Lyra

Em 2015, um surto de infecção, provocado pelo vírus da Zika, transmitido por mosquitos infectados da espécie *Aedes (Ae.aegyptieAe.albopictus)*, foi alvo de atenção Mundial. A organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 1 de fevereiro de 2016, na 3ª reunião do Comitê de Emergência, declarou emergência na saúde pública internacional devido ao aumento da transmissão ativa do vírus da Zika em vinte e oito países e territórios, sendo o Brasil um dos países mais afetados.

Entre as consequências do vírus, está a infecção de bebês durante o período gestacional. Grávidas que foram infectadas pelo vírus da Zika durante a gestação, tiveram consequências devastadoras no desenvolvimento de seus filhos. Entre as diversas consequências, a que mais tomou notoriedade inicialmente foi a microcefalia, no entanto, após diversos estudos (MELO et al, 2016; VAN DER LINDEN et al, 2016; EICKMAN et al 2015), foi constatado que a microcefalia é apenas um dos diversos efeitos do Zika na gestação. Esse quadro clínico envolve um conjunto de alterações neurológicas decorrentes do agente infeccioso no organismo do bebê e denominado “Síndrome congênita do Vírus Zika (SCZ).”

Vários foram os impactos sociais gerados no Brasil, pelas consequências do vírus. Na saúde pública, diante da situação emergencial presente, as deficiências existentes no sistema brasileiro de saúde foram evidenciadas pelo desconhecimento, pela grande demanda de atendimento e pela falta de infraestrutura.

Segundo Gruendel, Gann y Reynolds (2016) os impactos sociais e econômicos, na saúde e na educação decorrentes da SCZ são inúmeros. As famílias dos bebês com a SCZ, em sua grande maioria, são de classes sociais menos favorecidas e se encontram em situação de vulnerabilidade, potencializada em razão da epidemia. Além disto, muitas famílias, especificamente as mães, abandonaram os empregos para cuidar dos bebês acometidos pela SCZ e para várias delas, o emprego era sua maior ou única fonte de renda para sua sobrevivência e do bebê e para os gastos necessários, tais como: remédios, fraldas, vestes, alimentos, transporte para os atendimentos médicos e terapêuticos. Na saúde, a demanda pelos serviços públicos provocada pela SCZ cresceu sobremaneira, havendo a necessidade da garantia do cuidado e acompanhamento adequado das famílias e bebês acometidos pela síndrome.

Para esse quadro clínico, como para qualquer outro transtorno do neurodesenvolvimento, é fundamental a realização de estimulação e intervenção

precoce com os bebês e apoio médico especializado, buscando maximizar seus potenciais de desenvolvimento. As bases da arquitetura cerebral se estabelecem no início da vida através das interações contínuas e dinâmicas com o ambiente e com as experiências pessoais tendo um “impacto na forma como as predisposições genéticas são expressas (NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD, 2007, P. 4). Sendo assim, não nos restam dúvidas que quanto mais cedo forem realizadas intervenções precoces, maiores serão as chances da criança obter o melhor dos seus potenciais de desenvolvimento. Ainda mais quando nos referimos à bebês com deficiências e alterações no neurodesenvolvimento.

Faz-se necessário também promover a participação da comunidade e buscar garantir a melhor qualidade de vida e serviços de saúde e educação possível para essas famílias. Segundo Brasil (1995), para uma intervenção precoce eficaz das crianças com deficiências e alterações do desenvolvimento, alguns princípios básicos devem ser levados em consideração, entre os vários, um deles é o direito das crianças à inclusão em salas de aula regulares nas instituições educacionais, sendo respeitadas suas diferenças e especificidades, neste caso, o direito da entrada das crianças com a Síndrome Congênita do Vírus da Zika em creches públicas municipais da Educação Infantil no Brasil.

Embora o investimento inicial tenha sido realizado na equipe de saúde, há uma grande necessidade de investimento em formação profissional para gestores e profissionais de Educação no acolhimento a tais bebês e crianças, que já estão em idade de irem às creches. Prevê-se para este ano (2018) a chegada de um grande número de crianças com a SCZ nas Creches de Educação Infantil (CEIs), devido tanto à necessidade das mães de adentrarem novamente ao mercado de trabalho para obterem sua fonte de renda, como também o direito e a importância para o desenvolvimento dessas crianças a sua entrada na educação infantil.

A Lei de Diretrizes e bases, Lei 9.334 (LDB) e a Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, assegura a permanência da criança com deficiência na Educação básica, viabilizando a oportunidade das crianças terem acesso gratuito à educação de qualidade. Porém, acredita-se que promover um espaço pedagógico eficaz de inclusão já é um grande desafio para os profissionais da educação, e será ainda maior para os docentes que estarão responsáveis pelo ensino e cuidado dessas crianças, tendo em vista que este é um contexto epidemiológico recente e os mesmos possuem pouco ou nenhum conhecimento científico e pedagógico sobre a SCZ, não sabendo como lidar com as dificuldades e especificidades das crianças.

Diante disto, visando identificar o interesse e necessidade de inserção das crianças com SCZ nas creches públicas do Estado de Pernambuco por parte dos cuidadores das crianças com SCZ, está sendo realizada uma pesquisa com cuidadores que realizam atendimento de seus filhos no centro de reabilitação, de um hospital, na Cidade de Recife, Estado de Pernambuco, Brasil. Até o presente momento, tivemos 17 participantes, sendo 16 mães e 1 avó. Para a produção dos dados parciais desta pesquisa, foram realizadas 8 entrevistas semiestruturadas e aplicados 9 questionários, sendo tanto as questões da entrevista quanto do questionário idênticas, mas 52% das participantes não permitiram a gravação de áudio e sim a resposta no questionário. As questões foram divididas em: matrícula na creche; interesse; desafios; necessidades formativas

No que se refere à matrícula, os dados parciais revelaram que 100% destes cuidadores,

do sexo feminino, ainda não matricularam seus filhos nas creches até o presente ano (2018). Em relação à intenção de matrícula, 62% afirma não ter interesse neste momento em coloca-los nas creches neste momento porém mais adiante, enquanto 38% afirma ter interesse, agora ou no futuro. Ao questionarmos o motivo das mães não inserirem as crianças neste momento nas instituições de educação, foram elencadas, através das respostas, os seguintes desafios: 1. necessidade de cuidados específicos; 2. dificuldades de infraestrutura, principalmente das creches públicas; 2. falta de confiança e receio em deixar a criança aos cuidados dos profissionais da educação; 3. falta de atenção por parte do profissional da educação à criança devido à demanda da turma; 4. falta de capacitação e conhecimento por parte dos profissionais da educação; 5. falta de maturidade da criança para estar no ambiente escolar; 6. questões biológicas e neurológicas; 7. dificuldades na alimentação por parte de algumas crianças que precisam fazer uso da sonda para o alimento. 100% das mães demonstraram sentir receio, e explicitaram a necessidades de uma formação específica para professores e profissionais da educação pela falta de preparo destes para um acolhimento satisfatório e promotor do desenvolvimento. Diante destes dados, podemos observar a insegurança, o receio, e a incerteza dos cuidadores na inserção das crianças com a SCZ nas creches. Apesar do direito de uma educação inclusiva efetiva e de qualidade que estas crianças possuem, e da importância que a educação infantil ocupa na promoção do desenvolvimento das crianças, Mendes (2010) afirma que atualmente há no Brasil a denominada “educação inclusiva retórica”, aquela que é proposta pelas leis, encontra-se nos documentos, na fala política e científica, porém não necessariamente há uma política efetiva de educação inclusiva. Mendes ressalta que o futuro da educação inclusiva depende de uma revisão na postura do sistema educacional e um esforço em conjunto no trabalho de metas que objetivem e garantam uma educação de qualidade para todos. Investimento em formações continuadas e uma avaliação das condições reais que trarão possibilidade a uma inclusão “gradativa, contínua, sistêmica e planejada de crianças com necessidades educacionais no sistema de ensino” (Mendes, 2010, P. 35). Oferecendo segurança aos cuidadores ao deixarem seus filhos nas creches da Educação Infantil, legitimando a lei e os direitos da pessoa com deficiência e sua inserção no meio social e oportunizando promoção do desenvolvimento, tão imprescindível para estas crianças.

.....

* Mirella Almeida Farias

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Recife, Brasil

* Pompeia Villachan-Lyra

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Recife, Brasil

Resumen de ponencia

TRABAJO DOCENTE Y CALIDAD EDUCATIVA EN EL ECUADOR: UNA MIRADA A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA REVOLUCIÓN CIUDADANA (2007-2017)

*Ernesto Anaguano

Los profundos cambios tecnológicos y de gestión de las últimas décadas, han generado en el mundo del trabajo procesos de precarización en todas las ramas de producción y de servicios, es decir, existe una nueva morfología del trabajo cada vez más informal, precaria y jerarquizada (Antunes 2012). El trabajo docente no ha estado exento de los procesos de precarización laboral. Existe varios trabajos que abordan de manera detallada dicho fenómeno a lo largo de América Latina, sobre todo de la época neoliberal (Passos 2014; Sánchez y Corte 2012; Gentili 2009; entre otros). Como en la mayoría de países de América Latina durante el neoliberalismo, en el Ecuador la educación fue uno de los sectores más afectados: constantes paros y huelgas de maestros, bajos salarios y un alejamiento del Estado en cuanto a inversión educativa (Luna 2014, Paladines 2001).

Con la llegada del gobierno de la Revolución Ciudadana (2007-2017) de Rafael Correa, a través de un discurso de izquierda, progresista y posneoliberal, se da un cambio en toda la estructura del aparato de Estado a través de una nueva Constitución (2009), la cual, entre varios logros garantiza la educación en todos los niveles de educación, incluso la educación superior. El papel del Estado como un agente dinámico en la inversión pública y en el gasto social, sin duda es un aspecto, tal vez el más relevante, de esta última década, llegando en el año 2014 a un gasto del 5,3 % en educación con relación al PIB. Para dejar atrás la educación neoliberal, privatizadora y excluyente, de los años 90, es necesario una reforma educativa drástica que fortalezca la educación pública y gratuita para todos los sectores de la sociedad, especialmente de los sectores populares. Es así, que en el año 2011 se implementa una nueva ley de educación: la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI).

Entre los cambios más relevantes de la última década está sin duda la ampliación de la educación primaria y secundaria en general, y del bachillerato en particular, que pasa de 51,5 a 67,89, entre los años 2007 y 2015. Un dato bastante relevante tomando en cuenta que durante los años 90 el bachillerato se estacó, y que incluso disminuyó durante la crisis financiera del año 2000. Sin embargo, pese a los logros de la ampliación de la educación después de 10 años de lo que el gobierno de la Revolución Ciudadana denominó una "revolución educativa", no existe un estudio que dé cuenta de cómo operaron los cambios de la política educativa en el aula en torno a las condiciones laborales de los maestros y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, ¿las condiciones laborales de los docentes han mejorado? ¿la calidad educativa en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes ha mejorado con el nuevo régimen laboral docente? ¿Las condiciones laborales docentes influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes?

La hipótesis que se tiene es que a partir de la nueva ley de educación (LOEI), las condiciones laborales de los docentes públicos se precarizaron, lo cual redundó en la disminución de la calidad educativa de las instituciones educativas públicas. La paradoja que tratamos de responder en la investigación es la siguiente: ¿Por qué pese a la enorme inversión en educación durante los 10 años de la Revolución Ciudadana la calidad educativa de las instituciones públicas no ha mejorado? Para responder esta pregunta, la presente investigación quiere analizar uno de los varios factores que afectan el proceso de aprendizaje: el trabajo docente. Alrededor de esta categoría podemos dar cuenta, por un lado, de los cambios que se han operado en el trabajo docente de estos últimos años: condiciones laborales, burocratización del trabajo, aumento de horas de trabajo y de estudiante por clase, masificación de la educación, etc.; pero, por otro lado, como las condiciones del trabajo docente han provocado la disminución de la calidad educativa en los colegios públicos. Para ello se ha propuesto un enfoque mixto de investigación: tanto cuantitativo a través de dos bases de datos: Sistema Nacional de Estadísticas y Censo (SINEC) y Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), las cuales cuentan información general del sistema educativos desde 1993 hasta 2017; como cualitativo a través de entrevistas a maestros de educación secundaria.

A continuación, se presentan algunos datos relevantes que se han obtenido del proceso de análisis de las bases de datos referidas. Durante los 10 años de la Revolución Ciudadana las instituciones públicas, de educación primaria y secundaria, aumentaron en términos porcentuales: pasando de 67,18 en el año 2007 a 79,01 para el año 2017; en detrimento de las instituciones de educación privada que en los mismos años pasaron de 30,09 a 17,63. Del mismo modo, la población de estudiantes en la educación pública aumenta en términos porcentuales de manera sostenida durante estos diez años, pasando de 69,71 a 75,04; mientras la educación privada disminuye de 26,21 a 18,74. Así también la población de maestros en la educación pública aumentó en términos porcentuales, pasando de 58,8 a 70,06; mientras la población de profesores en la educación privada descendió de 37 a 23,69. Sin embargo, aunque en términos porcentuales la población profesores y estudiantes en la educación pública aumentó durante los diez años de la Revolución Ciudadana, a partir del año 2011, con la aprobación de la nueva ley de educación (LOEI), en términos absolutos la población de profesores en la educación pública empieza a disminuir, pasando de 156.969 en el año 2011 a 150.817 en el año 2017; mientras que el número de estudiantes en la educación pública, en los mismos años, continua en constante aumento, pasa de 3.027.908 a 3.458.528. Es decir, por un lado, la Constitución y la Ley de Educación garantizan una educación pública y gratuita en todos los niveles, esto ha provocado un proceso de masificación de la educación pública sin tener las condiciones de infraestructura y de número de docentes; pero, por otro lado, para sostener el aumento de la población de estudiantes, la ley de educación del año 2011 reestructura el régimen laboral de los profesores, lo cual provoca la disminución del número de profesores, puesto que se aumenta el número de horas de trabajo y el número de estudiantes por aula. Ahora el maestro trabaja 40 horas, las cuales se dividen en 30 horas de clases y 10 horas para tutorías, atención a padres de familia, preparación de clases, planificaciones e informes de actividades. Además las instituciones han perdido su autonomía: tanto curricular como administrativa, pues ahora todos los lineamientos educativos se desarrollan en los Centros Distritales de

Educación, lo cual ha provocado una extrema burocratización del trabajo docente. Todo esto es parte de los factores que han provocado la disminución de la calidad educativa en el sector público, las cuales son evidentes tras los resultados de las pruebas nacionales, donde los promedios de los colegios privados de élite se encuentran muy por encima de los promedios de los colegios públicos. Sin embargo, las condiciones laborales del docente no es el único factor asociado al rendimiento escolar, a esto es necesario sumar las condiciones socioeconómicas, geográficas, étnicas y de género de los estudiantes, pues, en un país multicultural y pluriétnico como el Ecuador, el éxito escolar está atravesado por desigualdades históricas que aún permanecen en el sistema educativo. Este trabajo, es una primera aproximación a un proyecto más amplio sobre la educación en el Ecuador.

.....

*** Ernesto Anaguano**

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador - FLACSO. Quito, Ecuador

Resumen de ponencia

TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA. ELEMENTOS PARA PENSAR LA PRACTICA PROFESIONAL Y LOS CONFLICTOS EDUCATIVOS COMO ESCUELAS DE RESISTENCIA.

*Diego Nicolás Ferrari

Durante las últimas tres décadas, se aceleró la transformación de la educación en mercancía y, en el mismo movimiento, se produjo la precarización de la escuela pública. Las escuelas de la periferia urbana pasaron a ser centro de políticas sociales y, por lo tanto aumentó la incorporación de profesionales del trabajo social. A su vez, en rechazo a las políticas educativas exigidas a los estados nacionales por el Banco Mundial, proliferaron conflictos educativos en América Latina. En aspectos cualitativos, significativos a la hora de pensar las luchas por la emancipación humana como praxis educativa, los conflictos entorno a la educación en América Latina constituyen verdaderas escuelas de resistencia.

Las transformaciones originadas por el desarrollo capitalista, en su fase monopolista no sólo complejizaron la estructura productiva, también afectaron las superestructuras que corresponden a la reproducción del orden social. El significado de la educación en el marco de esas transformaciones demanda una comprensión de la dialéctica entre la acción del sujeto colectivo y las condiciones del contexto. Las relaciones humanas están mediadas por la lógica de las mercancías y la educación no está exenta. En función de las rápidas transformaciones científico-tecnológicas podemos observar como la educación cumple un rol destacado tanto en la esfera política e ideológica como en el desarrollo de las fuerzas productivas. Sus disputas están directamente vinculadas al mundo del trabajo. Entendemos que el trabajo es la génesis de toda la vida histórico social de la humanidad, y que en el capitalismo asume un duplo carácter: como degradación física y moral en el contexto de la alienación, y como llave esencial para elaborar la posibilidad de superación. Esta concepción lleva a observar un debate abierto mundialmente a partir de la experiencia soviética, (que tiene un desarrollo especial en Brasil) sobre “el trabajo como principio educativo”, los límites que encuentra esta concepción en el marco del capital, para pensar la educación como herramienta de transformación emancipadora. Entendemos la praxis como un concepto que incorpora (y va mas allá d)el trabajo, abriendo otras alternativas. A partir de finales de la década del 70, el Banco Mundial (según Leher, el “ministerio mundial de educación para los países periféricos”), pasó a influenciar de forma determinante en las estructuras de los sistemas educativos nacionales. Su inserción en América Latina se intensificó durante las décadas del '80 y '90, con especial atención en el binomio gobernabilidad-seguridad. En varias ocasiones, la indicación es que sean militares (sin mediaciones) quienes ocupen el espacio escolar de las periferias, tal vez Rio de Janeiro sea la experiencia mas rústica, aunque existen casos en México,

Colombia o en El Salvador, siempre con el discurso de enfrentar el narcotráfico. Una de las principales preocupaciones del Banco Mundial, para abordar las problemáticas de seguridad y pobreza, es la inclusión educativa.

En aparente contradicción pero en real consonancia con el neoliberalismo, en toda América Latina, en los últimos 30 años se han ampliado y diversificado los sistemas educativos generando mayor amplitud y diversificación en los sistemas de enseñanza. En el “Caderno do Cárcere” 12 (1932), Gramsci anuncia esa relación: “quanto mais extensa for a [área] escolar e quanto mais numerosos forem os graus [verticais] da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado” (1978, p. 9). Junto con la extensión de la obligatoriedad escolar, y a su vez diversificado los sistemas de educación pública y privada, se fue profundizando la precariedad en la propuesta educativa en las periferias.

En este contexto, gobiernos y organizaciones de la sociedad civil difunden la pedagogía del capital, y desarrollan decenas de programas de capacitación docente en los que utilizan palabras que precisan ser analizadas: profesor empoderado, profesor gestor, profesor comunitario, profesor inclusivo, profesor multifuncional, profesor emprendedor, etc. Son denominaciones que aproximan al campo de la docencia, algunas funciones que corresponderían a profesionales de otras disciplinas ya que se tratan de funciones no docentes.

La escuela en las periferias de la sociedad acentúa su función como territorio de manifestación y abordaje de la cuestión social. Existe una tendencia creciente a la inserción de Asistentes Sociales que trabajan en territorio escolar. A su vez, para fortalecer el crecimiento del sistema educativo se incluyen una serie de políticas sociales que exigen la asistencia regular a la escuela como condición de accesibilidad (“Bolsa Familia” -Brasil-, “Asignación Universal por Hijo” -Argentina-, etc). La dimensión del trabajo del Asistente Social en el ámbito educativo, según Almeida (2003): “adquire uma particularidade importante hoje na medida que esbarra em diferentes concepções presentes nessa área sobre a relação entre a própria educação e assistência; ora reduzindo-a a um conjunto de preocupações e ações assistencialistas, ora a uma relação que muito pouco tem a ver com a dinâmica das unidades educacionais, caracterizando-se como uma necessidade estranha à dinâmica escolar”. En una encuesta desarrollada por el colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Argentina en Argentina, el 93% de los profesionales afirma que su mayor demanda institucional es el abordaje del ausentismo escolar. Refuerza la idea de la inserción profesional en la escuela como parte de la estrategia dominante para dar respuestas a la cuestión social.

Entre otras cuestiones, el rol del Asistente Social se caracteriza por el vínculo entre la escuela y la comunidad educativa (profesores, estudiantes, familias, instituciones próximas a la escuela), abriendo diferentes caminos posibles para la intervención profesional, a partir de su intencionalidad. En palabras de Marilda Iamamoto (1997): “É nesta tensão entre produção da desigualdade e produção da rebeldia e da resistência, que trabalham os assistentes sociais, situados nesse terreno movido por interesses sociais distintos, aos quais não é possível abstrair ou deles fugir porque tecem a vida em sociedade.”

La escuela pública en diversos países de la región, producto del reflujo de la lucha de clases en la región, fue escenario de expresión de importantes niveles de conflictividad que tuvo como protagonistas principales a los trabajadores de la educación

organizados en sindicatos. Al analizar las tendencias generales de la conflictividad en la región, Seoane y Taddei (2001 - Apud GENTILI, GINDIN, SUAREZ, STRUBIN, 2004) señalan: como principal protagonista al sector asalariado (público y privado) sindicalizado y, en particular, al sector docente (maestros y profesores). Progresivamente, con mayor frecuencia, los conflictos (desarrollando características particulares en diferentes latitudes) van mas allá de las paredes de la escuela y comienzan a trascender hacia la comunidad educativa: estudiantes, familias, otras instituciones (se destacan entre otros conflictos de iguales características: Neuquen 1996, Oaxaca 2006, Chile 2007 y 2011, primavera secundarista Brasil 2015-2016, ocupaciones de escuelas Paraguay 2015, etc.) El cotidiano escolar, alienante en el marco de la precarización de la educación pública, es al mismo tiempo, caldo de cultivo de la acción colectiva. La vida grupal en la escuela garantiza los límites del dispositivo escolar y también sus potencialidades. La escuela aparece como territorio de creación de saberes y prácticas, de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado. El conflicto educativo, tiene la característica de expandirse en el tiempo en su forma más expresiva, la acción directa. Estas luchas, son escuelas de resistencia para sus protagonistas, ya que suspenden las características de la vida cotidiana durante semanas o meses, y (aunque efímera) crean una nueva cotidianidad que permite nuevos lazos. La acción directa en el marco del conflicto, genera inicialmente una distancia con las relaciones sociales establecidas y permite el desarrollo de una “praxis creativa” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1980). Un territorio de disputa abierto por la resistencia, destacando un escenario en que aparece la praxis como principio educativo.

El territorio escolar (FERRARI, 2016) se convierte por un lado en escenario de variadas manifestaciones de la cuestión social, y al mismo tiempo en arena de embates entre diferentes modelos societarios. La escuela al servicio de diversos intereses, no se encuentra aislada, y refleja una acelerada capacidad de producción y reproducción e las desigualdades sociales. En tiempos de reflujo de la lucha de clases, la escuela ha demostrado ser un espacio en el que se producen luchas de resistencia que expresan nuevas formas de organización. De todas las funciones desarrolladas por el profesional de Trabajo Social en la escuela queremos destacar la potencialidad que tiene, (antes, durante y después del conflicto) el vínculo con las familias y las instituciones del territorio escolar (incluyendo centros de producción). En dicho territorio, la intervención profesional, puede (o no) contribuir a la construcción de lazos estratégicos para la resistencia; a partir del conjunto de conocimientos, valores, y prácticas que emanen de un colectivo profesional consciente de la construcción de un proyecto ético-político identificado con los intereses de la clase trabajadora.

.....

* Diego Nicolás Ferrari

Programa de pós-graduação em Serviço Social - Universidade Federal de Rio de Janeiro PPGSS - UFRJ. Rio de Janeiro, Brasil

Resumen de ponencia

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS DOUTORES EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA/UFRGS

*Alynni Luiza Ricco Avila

Introdução

A inserção profissional de egressos tem sido tema de pesquisas, na perspectiva de se verificar a atuação dos ex-alunos oriundos dos mais diferentes cursos no mercado de trabalho. No entanto, existe um notório descompasso entre a produção intelectual acadêmica sobre egressos e as políticas de democratização e de ampliação do acesso ao ensino superior verificadas nos últimos vinte anos. A pós-graduação, nesse plano, assumiu importância central, tendo em vista que o aumento das matrículas resultou na maior titulação de profissionais qualificados que desempenham papel fundamental na produção de conhecimentos e no desenvolvimento de novas tecnologias, especialmente em se tratando daqueles que apresentam formação em nível doutoral (NETO e CASTRO, 2013, p. 352-353).

Na área de Geografia, foi localizado apenas um artigo que relata a experiência, considerada pioneira, do Programa de Pós-Graduação em Geografia - UNESP/Rio Claro (SP) no estudo da “procedência, formação acadêmica e destino profissional dos egressos, dos níveis de Mestrado e Doutorado, no período de 1980 a 2008” (ORTIGOZA et al, 2012, p. 243). A escolha da Geografia como ponto de partida para este estudo não se dá de forma arbitrária: está pautada na peculiaridade da ciência geográfica, que figura ora nas ciências da natureza, ora nas ciências humanas. Essa peculiaridade da Geografia, de não ocupar, desde o princípio, um lugar específico na classificação das ciências, embasa a sua escolha como ponto de partida para tratar dos egressos doutores, cientistas da natureza e da sociedade, permitindo, dessa forma, uma maior possibilidade de inferências dos resultados obtidos para as ciências em geral, exatas ou humanas.

O Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA) oferece o mais antigo curso de Doutorado em Geografia do Rio Grande do Sul; atualmente, faz parte do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), situando-se entre um dos melhores do país na área da Geografia. Contudo, apesar de ser reconhecido nacionalmente como um importante centro de pesquisa e de formação de doutores, pouco se sabe sobre o perfil e o destino profissional de egressos desse Programa no mercado de trabalho. Considerando que o POSGEA tem como meta a formação de profissionais altamente qualificados, questiona-se, nesse caso, se o investimento pessoal na carreira durante a trajetória acadêmica favorece a inserção de egressos de doutorado em postos acadêmicos e de pesquisa de instituições de nível superior?

Sem desconsiderar as motivações de ordem pessoal que possam estar relacionadas à decisão do campo de inserção profissional desses egressos, a resposta hipotética que orienta esse estudo é a de que os doutores egressos que se dedicaram exclusivamente à formação pós-graduada durante sua trajetória em nível universitário, por acumularem maior capital científico, estão mais propensos a atingir um destino profissional mais destacado, ocupando vagas docentes nas universidades e institutos federais e, em menor proporção, em outros cargos nas instituições de pesquisa e empresas privadas.

Objetivos

Neste sentido, busca-se, como objetivo geral, investigar e compreender sociologicamente os fatores, na trajetória formativa acadêmica (graduação e pós-graduação), que estão associados ao destino profissional dos 80 doutores egressos do POSGEA/UFRGS, titulados no período de 2008/1 a 2016/1. Com vistas a contemplar esse objetivo geral, estabeleceram-se os objetivos específicos a seguir: a) identificar o perfil socioeconômico dos egressos detentores de titulação doutoral, no que diz respeito à faixa etária, sexo, cor autodeclarada, cidade em que reside, entre outros aspectos; b) analisar se a dedicação integral aos estudos, com a percepção de bolsas, participação em eventos e as publicações em periódicos, especialmente durante a pós-graduação, de fato favorece os doutores egressos a ocuparem posições de destaque nas Instituições de Ensino Superior, ou seja, aquelas voltadas para a pesquisa e carreira acadêmica; c) caracterizar a inserção no mercado de trabalho e o destino profissional dos doutores egressos, considerando-se o nível salarial, o número de horas semanais de trabalho, o cargo e a função que ocupam, entre outros.

Referencial teórico

A teoria dos campos de Pierre Bourdieu foi empregada como base conceitual desse estudo, em especial a noção de trajetória, dispersa ao longo de suas obras, entendida como o resultado da “objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo” (MONTAGNER, 2007, p. 254), não devendo se confundir com uma autobiografia. Dito de outro modo, a história de vida, para Bourdieu, está diretamente relacionada à posição que um agente ocupa no campo, à medida que faz parte de um fluxo social mais complexo e amplo, não se restringindo somente a uma narração biográfica linear em que o indivíduo expõe os fatos os quais considera relevantes. Assim, sempre se deve situar os agentes em seu grupo social, evitando-se, dessa forma, a criação da “ilusão biográfica” - título de seu famoso artigo, no qual denuncia a entrada da história de vida como “contrabando no universo científico” (BOURDIEU, 1986). As trajetórias seriam, portanto, uma construção que leva em conta apenas os traços pertinentes, quer dizer, socialmente relevantes, de um conjunto de biografias. Mais tarde, precisando o conceito de trajetória, Bourdieu chama a atenção para o fato de que, se o campo está permanentemente em mudança, a trajetória é o movimento dentro de um campo definido estruturalmente, a despeito das intenções pessoais e das ações efetivadas pelos agentes (BOURDIEU, 1996, p. 292). Dito de outro modo, falar de si próprio, para Bourdieu, é antes de tudo falar de sua vida acadêmica: de “todos os momentos de minha história, em particular os diferentes partidos assumidos

em matéria de pesquisa” (BOURDIEU, 2005, p. 38). Dessa forma, verifica-se que a noção bourdieusena de trajetória apresenta um caráter coletivo, objetivado, que se superpõe ao meramente individual e subjetivo.

Metodologia

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários online, com quarenta questões fechadas e duas abertas, disponibilizadas por meio da plataforma Google Docs, no período de janeiro a junho de 2016, aos 80 doutores egressos titulados no período compreendido entre 2008/1 e 2016/1. Levando-se em consideração o baixo índice de retorno, apontado pela literatura, dos questionários autoaplicáveis (MAY, 2004, p.119), como forma de estimular a participação de todos, para cada respondente, foi doado um livro de autoria de docentes do POSGEA, escolhido entre oito títulos. Essa estratégia permitiu que se chegasse a 67 respondentes, garantindo-se um nível de confiança de 95% para a pesquisa. Os dados foram analisados estatisticamente, por meio da técnica do qui-quadrado, com o auxílio do software SPSS, versão 18. Também foi utilizado o software NVivo, versão 11, para a contagem de palavras das respostas às questões abertas.

Resultados e conclusões

O perfil socioeconômico dos doutores egressos do POSGEA pode ser resumido da seguinte forma: homens e mulheres autodeclarados brancos, distribuídos equitativamente em termos de sexo, com idade igual ou superior a 36 anos, oriundos de escolas públicas, residentes, majoritariamente, em cidades do interior do Estado do Rio Grande do Sul, onde se localizam as Universidades e os Institutos Federais. Refutou-se a hipótese geral, ou seja, a premissa básica inicial de que os doutores egressos que se dedicaram exclusivamente aos estudos - definido, inicialmente, como ser beneficiário de bolsa durante a pós-graduação - durante sua formação em nível universitário, por adquirirem maior capital científico, estariam mais propensos a se tornar docentes de instituições de nível superior. Os resultados obtidos também apontam que a inserção prévia no mercado de trabalho e a participação em eventos durante a pós-graduação favorecem o ingresso desses doutores como docentes nas instituições federais de ensino superior, corroborando com a noção bourdieuseana de trajetória, dado seu caráter coletivo. Verificou-se, ainda, uma forte tendência dos doutores egressos do POSGEA a fazer carreira como professores de ensino superior em regiões próximas àquelas em que realizaram sua formação acadêmica em nível de pós-graduação, resultando, em última análise, na “baixa mobilidade geográfica desses pesquisadores dentro do país, de modo a favorecer o processo de endogenia das universidades brasileiras apontado em estudos recentes” (FURTADO, 2015).

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. Tradução

de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. Coisas ditas. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pigorim. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Esboço de auto-análise. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

FURTADO, Caio Alves. Análise espaço-temporal da trajetória de carreira de pesquisadores brasileiros. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

MAY, Tim. Pesquisa social: questões, métodos e processos. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTAGNER, M.A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 240-264, jan./jun. 2007.

NETO, Antonio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A expansão da pós-graduação em cenários de globalização: recortes da situação brasileira. Inter-Ação, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 339-362, mai./ago. 2013.

ORTIGOZA, Sílvia Aparecida Guarnieri et al. A atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação. Soc. & Nat., Uberlândia, ano 24 n. 2, 243-254, mai/ago. 2012.

.....

* Alynny Luiza Ricco Avila

Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Rio Grande do Sul - PPS/UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumen de ponencia

TRAJETÓRIAS DESIGUAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A BUSCA DE UM DIREITO NEGADO.

*Frederico Jardim

Este trabalho é fruto de pesquisas desenvolvidas ao longo de minha trajetória acadêmica, enquanto professor e pesquisador, sempre interessado em contribuir acerca da melhoria na qualidade da perspectiva de educação ao longo da vida, concebendo-a como um direito fundamental, que por vezes na realidade brasileira (também de grande parte dos países latino americanos) é vista com menos importância, estigmatizada e com políticas públicas que se mostram ainda escassas ou ineficientes. Na tentativa de compreender quem são esses sujeitos, que fazem parte dessa modalidade específica, deve-se levar em consideração a pluralidade de pertencimentos envolvidos no tecido social dessa modalidade de ensino. Trabalhar com a EJA é trabalhar com a diversidade. A literatura sobre a EJA no Brasil menciona que, até os anos 1990, a maior parte das pesquisas sobre o tema tendeu a “homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares - de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais - sob a condição e o rótulo genérico de alunos” (DIPIERRO, 2005). Pensá-los como problema só escamoteia a real e perversa lógica envolvida no processo de escolarização dos jovens adultos envolvidos nessa modalidade e deixa de fora as dimensões da condição social desses sujeitos, algo imprescindível no processo educacional.

O lugar de não protagonismo nas ações de políticas públicas reservado à modalidade e ao estudante da EJA reflete sua condição socioeconômica e cultural, mas também revela traços de um discurso estereotipado que estigmatiza as pessoas em situação de pobreza, imprimindo marcas de fracasso e incapacidade de acompanhar o ritmo de desenvolvimento de um sistema que se diz agregador por não proibir, formalmente, a participação das pessoas das classes populares, mas, ao mesmo tempo nega os instrumentos indispensáveis de participação.

1 - Trajetórias marcadas pela desigualdade (uma busca pela escuta do aluno da EJA)
Estudar indivíduos em sua singularidade, para esta pesquisa, significa atentar para as questões que levaram esses sujeitos a superar uma visão inferiorizada por parte da sociedade pela via da aquisição de uma escolaridade formal e, conseqüentemente, da obtenção de um diploma. Superar os estigmas que esses alunos vivenciam diariamente, em diversos espaços (dentro da família, no trabalho, na própria escola, na Igreja²), por meio da escolarização, é uma interessante jornada nas vivências individuais dos alunos entrevistados, e observar isso permite traçar pontos de confluência e divergências nas diferentes histórias pessoais.

1.1 - Marlene

Segundo a própria entrevistada, “a mais experiente da turma”, é estudante do 1o ano do Ensino Médio na EJA. Negra, tem 50 anos e é mãe de três filhos. Vive em Niterói

(cidade próxima ao Rio de Janeiro), no bairro de Pendotiba, e trabalha como doméstica desde a adolescência. Segundo a própria, sua vida nunca foi fácil. Nascida em Fortaleza, veio para o Rio de Janeiro ainda criança:

"Quando eu cheguei no Rio, achei tudo muito bom na minha cabeça de menina, a cidade era bonita demais, cheia de gente e de oportunidades. Mas mesmo assim a gente cortava um dobrado, minha mãe começou a trabalhar de lavadeira, enquanto meu pai tentava arranjar outro emprego, e a gente, eu e meus irmão, ia sobrevivendo, às vezes comia só arroz, mas eu gostava daqui minha irmã mais velha, que hoje já não tá mais aqui, era que cuidava da gente. Já era difícil, e quando meu pai morreu ficou pior quando meu marido tivemos o primeiro filho, aí eu comecei mesmo a trabalhar de doméstica."

Sua situação de pobreza extrema na infância trouxe a família para o Rio de Janeiro atrás de emprego e melhoria nas condições de vida. Marlene nunca teve acesso aos estudos na idade regular e somente a partir do ano 2001 começou a se interessar:

"Quando cheguei, nunca procurei escola, nem eu nem meus irmão fomos pra escola. Minha mãe até tentou, mas a gente tinha que ajudar ela e meu pai. Nossa, depois meu marido sempre me incentivou a estudar meus filhos sempre foi pra escola, se tem uma coisa que eu falo pra eles era vai levantar cedo e ir pra escola, pra depois você arranjar uma coisa boa pra trabalhar. Né? Ou vai ficar que nem eu e o pai dele, ganhando pouco e trabalhando muito, mas nunca deixamos faltar nada pra nenhum dos filhos quando comecei a trabalhar na casa que eu tô trabalhando até hoje foi que eu comecei a procurar a escola. Eu só sabia escrever meu nome e ler, isso porque eu buscava aprender sozinha. Agora eu leio tudo, aprendi muito na escola. No começo foi difícil."

Ainda sobre sua escolarização tardia: "Antigamente, a gente não achava o estudo tão importante importante mesmo era tá trabalhando. "

Marlene demonstra em suas falas grande importância da educação escolar. Nunca tendo frequentado a escola antes, diz que começou pela primeira vez em 2001, não se recorda de quantas vezes interrompeu os estudos, porém garante ter parado mais de três vezes. Marlene representa uma parcela importante da EJA. Aqueles que nunca tiveram acesso à escola e buscaram, mesmo que tardiamente, ingressar nos estudos.

1.2 - Lucas

Com 19 anos, Lucas diz que sempre foi "ruim" na escola, nunca conseguiu prestar muita atenção nas matérias. Aluno do 1o ano do Ensino Médio, não trabalha formalmente, segundo ele:

"Vou te falar às vezes a gente reclama muito eu sou um cara tranquilo, gosto do meu futvôlei, gosto da minha cerveja, gosto dos meus amigos enquanto eu tiver isso tá tudo ótimo Eu nasci em Nova Iguaçu, meus pais eram de lá, mas eu nem lembro de ter morado lá. Me dou bem com todo mundo desde sempre, tu sabe! Eu tenho uma vontade ainda se der de jogar futebol, mas se não der também eu tento outra coisa."

Lucas era aluno regular até 2014, tendo abandonado o ano letivo na metade. Segundo ele, a mudança para a EJA foi incentivada pela própria escola. Por ser jovem, relata que estudar na modalidade é um sinal de vergonha entre seus amigos de fora da escola.

Questionado se sofre algum tipo de preconceito por ser aluno da EJA, diz:

"Eu nem falo pra ninguém que eu estou no Ensino Médio ainda ainda mais na EJA, estudar à noite é coisa de gente velha e burra! [risos] Brincadeira, mas eu tenho

vergonha, sim, e evito falar que sou do turno da noite. Meu coroa até brinca comigo falando que no tempo dele eu taria fazendo Mobral. Ele fica muito revoltado comigo por não querer estudar, não pensar em fazer uma faculdade, mas eu trabalho, às vezes, sei que tenho que trabalhar, meu pai tem um bar e eu ajudo ele às vezes, fico lá, ajudando, limpo o chão, sirvo cerveja, fecho o bar às vezes pra ele. eu tento ajudar ele porque ele é meu pai, né. E vai acabar que eu um dia vou trabalhar com ele."

Nota-se que o aluno considera a falta de diploma, ou estar cursando o Ensino Médio em idade superior, como um marcador de estigma, uma vez que tenta esconder seu pertencimento à modalidade EJA. É interessante atentar para a compreensão de que, mesmo não fazendo sentido, a escola é algo fundamental nos dias de hoje, uma vez que ele relaciona a não obtenção do diploma com o ser ninguém, "ser um nada, um lixo". A organização tradicional do sistema escolar e a falta de sentido para os alunos mostram-se importantes ao se analisarem os casos de evasão escolar e o aumento do número de jovens nas salas de EJA.

1.3 - Júlia

Possui 27anos e está no 3o ano do Ensino Médio. Moradora do bairro de Ititioca (periferia da cidade de Niterói), trabalha desde cedo para ajudar em casa. Tem uma filha de 7 anos e relaciona a escola diretamente com uma melhora nas condições de trabalho e o alcance de melhores oportunidades:

"Depois que meu pai faleceu, ficou eu, minha mãe e meu irmão morando juntos. Eu tenho uma filha de 7 anos e todos em casa me ajudam a cuidar dela. O nome dela é Jennifer, ela, gosta de estudar, eu dou graças a Deus! A gente leva uma vida simples, mas eu não reclamo, porque saúde a gente tem, e é isso que importa, né, pra estar sempre buscando melhorar de vida [2]. Eu e meu irmão sempre ajudamos minha mãe em casa, desde criança, foi por isso que eu e ele não completamos a escola, e depois eu fiquei grávida, aí que não dava mesmo. Hoje eu vejo que é importante pra poder trabalhar e viver mais dignamente [2]. Eu trabalho de auxiliar de loja aqui perto da escola, mas é cansativo, trabalhar, estudar, ir pra casa cuidar da filha. É uma rotina hoje em dia que eu vejo bem difícil."

A necessidade de ajudar em casa e a gravidez não planejada fizeram com que Júlia hoje esteja cursando a EJA. Mãe solteira, ela diz que tenta sempre mostrar para a filha a importância de estudar e diz que não abre mão dos estudos da criança.

Quando questionada acerca do preconceito sofrido por estudar na EJA, relatou diversas situações, como em seu trabalho anterior, onde seu chefe constantemente fazia brincadeiras com o fato de ela ainda estar cursando o Ensino Médio:

"Ah, tem que ser forte e não ligar pra esse tipo de coisa. Pra mim, é coisa de gente recalcada. Se eu não quisesse estudar ou coisa do tipo ficasse de bobeira, mas não, eu corro atrás das minhas coisas, junto meu dinheirinho, compro brinquedo pra minha filha, caderno, estojo novo. Então eu vejo que se eu estudar e continuar nessa eu posso melhorar de vida, eu acho que, quanto mais eu estudar, mais eu vou ser valorizada, entende?"

Estar em idade superior é algo que incomoda porem não imobiliza a aluna de buscar via educação a superação das desigualdades impostas.

Conclusão

Marcado como espaço de acolhimento de sujeitos com distintas trajetórias de exclusão e marginalização do sistema regular de ensino, a EJA emerge como um espaço privilegiado para ações voltadas à reinserção escolar, e desse modo seu

fortalecimento pode se constituir em política de ação afirmativa no combate a discriminações e na própria valorização do aluno como sujeito estigmatizado e da modalidade como espaço importante e válido dentro do sistema educacional.

.....

*** Frederico Jardim**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UniRIO. Rio de Janeiro, Brasil

Resumen de ponencia

TRAZANDO UNA RUTA DE NAVEGACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR DE LOS PADRES. ESCUELA DE PADRES Y MADRES: MATERIALIZACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

*Lina Paola Martínez Nieto

“No profe, acá los papás no vienen a esas actividades”, “¿seguro quiere hacer eso?”, “mejor cite un grupo grande para que valga la pena el esfuerzo” a ver quién llega”. Estas eran las apreciaciones de los docentes a quienes, en los albores del año 2012, se les expuso la idea de implementar una Escuela de padres y madres en el Colegio San Bernardino IED (Localidad de Bosa, Bogotá, Colombia). Sus expectativas eran resultado de experiencias previas y, al mismo tiempo, eran caldo de cultivo de temor ante intentos de navegación a través de un mar desconocido, sin una ruta de navegación previamente demarcada y con un puerto incierto de llegada.

No obstante, la necesidad de esta iniciativa no daba tregua, la gran distancia de los padres con el colegio agudizaba en los estudiantes: problemas de conducta, desconocimiento de la autoridad, bajos desempeños académicos, sentimientos de soledad, baja autoestima, agresividad, entre otros “problemas” que, más allá de evidenciar la presencia de estudiantes difíciles y problemáticos, narraban la historia de niños y jóvenes ávidos de amor y de un acompañamiento educativo armónico y cooperativo entre su familia y su colegio.

Como lo han argumentado teóricos expertos en la relación familia-escuela, los niños y jóvenes cuya familia y escuela trabajan de forma mancomunada en los procesos escolares muestran mayor estabilidad emocional, responsabilidad y autonomía, adecuados procesos de socialización y mejores desempeños académicos. Además, la participación escolar de los padres se reconoce como indicador de calidad escolar, por lo cual, es fundamental la generación de políticas educativas que la promuevan.

Entonces, implementar una Escuela de padres y madres como estrategia para promover acercamiento y participación de las familias en los procesos escolares, fue una propuesta ante tales dificultades. Se configuró como una herramienta para empezar a trazar una ruta de navegación del mar desconocido de la participación escolar de los padres, ayudando a materializar la política pública de participación.

Es necesario señalar que en Colombia existe una normatividad que regula el derecho-deber de los padres de participar en la escuela y los estamentos del Gobierno escolar: Constitución Política de Colombia de 1991 (art 68-103), Ley 1098 de 2006 (art 39), Ley 115 de 1994 (art 7-139), entre otras. Sin embargo, cabe cuestionar si la construcción

de esta política pública realmente garantiza los procesos de participación parental en la escuela. Investigaciones previas cuestionan la eficacia de dicha estrategia en tanto la legislación muchas veces no caracteriza la comunidad, sus idiosincrasias, su heterogeneidad, ni el carácter multidimensional de la participación.

Entonces, la escuela es responsable de implementar estrategias que promuevan la vinculación de los padres a los procesos educativos. Iniciativas que deben ir más allá de la constitución de los estamentos del Gobierno Escolar y deben incidir sobre las dinámicas escolares que obstaculizan, descalifican o limitan dicha participación. La investigación “Representaciones sobre la participación de los padres de familia en la escuela” (Martínez, 2016) realizada por la autora en el mismo Colegio San Bernardino IED, se corroboró la existencia de limitaciones u obstáculos para la participación de los padres, en varios ámbitos escolares: 1)Concepto Educación-Escuela, 2)Relación Familia-Escuela y Participación, 3)Vías formales e informales de participación, 4)Fomento de participación desde la escuela, 5)Comunicación Familia-Escuela, 6)Políticas públicas y Sistema educativo. Además, se identificó la violencia (Galtung, 2003) y las condiciones económicas y sociodemográficas de los padres como elementos que atraviesan los procesos de participación.

En este contexto, la Escuela de padres y madres del Colegio San Bernardino IED se ha consolidado como una estrategia fundamental que ha pretendido materializar o transformar en una práctica escolar aquella demanda de la política pública de que la escuela motive la participación de los padres, al tiempo que ha pretendido movilizar o confrontar algunos de los obstáculos o limitaciones para la participación escolar de los padres existentes en dicho escenario. De hecho, la Escuela de padres y madres se ha estructurado sobre los siguientes tres (3) pilares: 1) Fortalecimiento de la relación familia/escuela, 2) Fortalecimiento de vínculos familiares y manejo asertivo de problemáticas actuales de niños y jóvenes, 3) Promoción de la participación de los padres en los procesos escolares.

La experiencia ha sido tan enriquecedora, que ha sufrido múltiples las transformaciones durante estos seis (6) años:

- ☐ De convocatorias numerosas hacia otras cada vez más focalizadas por el aumento significativo de padres y madres asistentes
- ☐ Del temor a la inasistencia de los padres y madres, hacia la confianza en el gusto y motivación fomentada por las actividades realizadas, generando la necesidad de organizar mejores espacios para una adecuada acogida.
- ☐ Del manejo de una pedagogía de transmisión de información y conocimientos (charlas-seminarios), hacia una pedagogía participativa y dialógica (talleres vivenciales y lúdicos).
- ☐ De una planeación externa fundada en el saber del docente orientador y de su lectura de la comunidad, hacia una planeación direccionada por las expectativas y necesidades percibidas por los mismos padres y madres de familia.
- ☐ De espacios donde primaba la voz del docente orientador hacia espacios de promoción de conversación entre los padres donde su voz es protagónica, se comparten saberes y se aprende de manera colaborativa
- ☐ De espacios de convocatoria de solo padres y madres, hacia espacios donde participan los padres y madres con sus hijos, e incluso, donde se promueven

encuentros de toda la familia

▣ De un imaginario colectivo donde la Escuela de padres y madres es función del orientador escolar, hacia una Escuela también liderada por los docentes

Es así como la Escuela de padres y madres ha sido una herramienta que materializa la posibilidad de que los padres de familia del Colegio San Bernardino puedan hacer parte activa de las actividades de la institución. No obstante, a pesar de los aspectos positivos de la Escuela de padres y madres, cabe cuestionar ¿qué nivel de participación escolar están alcanzando los padres con ella?, ¿realmente ellos logran incidir en el funcionamiento y la gestión escolar?

Para responder estas preguntas, los resultados de la investigación “Representaciones sobre la participación de los padres en la escuela” en la categoría de análisis “Fomento de la participación desde la escuela” brindan algunas luces. Se encontró que aunque el 70% de los padres y el 50% de los docentes respondieron afirmativamente sobre si el colegio promueve la participación parental en la escuela, los que pueden ser considerados porcentajes significativos, esta participación la concebían asociada principalmente con la ejecución de la Escuela de padres y madres del Colegio San Bernardino. De hecho, los padres negaron conocer la existencia de otras estrategias de este tipo en la institución.

Este hallazgo cuestiona de varias formas. Por un lado, hay un porcentaje importante de padres y docentes (30% y 50% respectivamente) que no reconocen forma alguna en la que el Colegio San Bernardino fomente la participación parental, lo cual es alarmante pues es un proceso fundamental que estaría descuidado desde la institución. Si los padres no se motivan no van a acercarse a la institución. Y aunque en la cotidianidad de la institución los docentes abogan por la necesidad del acercamiento de los padres, los resultados denotan que no hay una fuerte motivación en ellos para generar estrategias que la promuevan.

Y por otro lado, siendo la Escuela de padres y madres la única alternativa de participación que reconocieron padres y docentes en el Colegio San Bernardino, inquieta hasta qué punto realmente la incentiva o qué nivel la promueve. En general promueve participación en niveles básicos “padres como responsables de la crianza del niño” y “padres como maestros”. Pero no logra estimular grados altos de participación como “agentes de apoyo y agentes de decisión”, “participación contributiva o política”, o padres en niveles consultivos, de toma de decisiones y de control de la eficacia.

Otra conclusión, que implica a toda la gestión directiva y estratégica del Colegio San Bernardino es que las iniciativas o estrategias de fomento de la participación escolar de los padres, son limitadas, encarnadas especialmente en la Escuela de padres y madres, la cual puede ser un ejemplo o un trazo inicial para continuar construyendo la ruta de navegación para fomentar y motivar sistemática y constantemente la participación escolar de los padres. Por supuesto, habría que trabajar en el cambio y modificación de todas las barreras y obstáculos presentes en el escenario escolar que limitan la vinculación de los padres con la escuela, pero realmente serían un aporte fundamental para la formación de los jóvenes y articular las acciones en pro de una

educación coherente y cooperativa entre la escuela y la familia.

Para terminar, un aporte adicional que hace la escuela de padres y madres del Colegio San Bernardino IED a la propia institución y a todas aquellas que quieran incentivar estos procesos, es que no es sorprendente que esta estrategia genere actitudes favorables de los padres con el colegio puesto que ellos obtienen muchos aportes y ganancias con ella, especialmente, en temas que son de su interés y preocupación; además, porque es un espacio organizado y sistemático que fácilmente pueden reconocer como planeado solo para ellos, encontrando un trato respetuoso que valida sus sentimientos y dificultades en el proceso de crianza y donde se promueve la construcción de un sentido de “red de apoyo” y de trabajo mancomunado con el colegio para dicha labor.

.....

*** Lina Paola Martínez Nieto**

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ SED. BOGOTÁ, Colombia

Resumen de ponencia

UM MODELO DE THINK TANK EDUCACIONAL: A REDE LATINO-AMERICANA PELA EDUCAÇÃO (REDUCA)

*Ana Claudia Pinheiro

*Leticia Fiera

O plano de investigação neste artigo tem como objeto investigar a participação de atores privados no ensino público latino-americano. Partimos da concepção de que o papel do Estado, ao longo dos anos, sofreu alterações. As mudanças ocorridas nas relações entre o público e o privado que ocorreram em um contexto de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011, p. 3) que, a partir de suas estratégias de superação, como neoliberalismo, visou instituir na administração das escolas públicas, um padrão de gestão em parceria com grupos econômicos.

As diferentes manifestações da privatização da educação pública brasileira através das parcerias público-privadas se evidenciam através dos contratos de gestão, termos de cooperação, PPPs (Parcerias Público-Privadas), que formam “quase-mercados”, em que a propriedade permanece pública, mas o conteúdo da gestão é privado.

Compreendemos o Estado como histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, uma vez que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia.

O artigo orienta-se pela reflexão acerca de grupo de empresários e instituições financeiras que se organizaram e se articularam para incidir nas tomadas de decisões em matéria de política educativa. A Rede Latino-americana pela Educação - Rede REDUCA - está articulado com o setor empresarial privado de quatorze países (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana). Isto evidencia as determinações econômicas das políticas educacionais pela crescente investida do setor privado através das novas formas de organizações (redes e organizações não-governamentais) encontradas pelo capital a fim de encontrar sua reprodução e, dessa forma, modernizar o sentido da Educação.

Considerando um espectro de opção política que vai desde a austeridade econômica à concessão de benefícios sociais à população de baixa renda, quaisquer medidas de alto impacto social requerem um mínimo de popularidade para serem aceitas sem reivindicações. É melhor quando surgem como um desejo social e não como a imposição de pequenos grupos, assim, ganha ares de legitimidade. Os think tanks, instituições que tem em sua definição um campo em disputa pelo meio científico, seriam os responsáveis pela elaboração de ideias que efervescem a tomada de decisões no meio político. Trata-se de um campo de estudo emergente, com quantidade moderada de bibliografia disponível, escassa principalmente nas línguas latinas, e, geralmente, trata-se de trabalho feito principalmente por profissionais dos campos de conhecimento: relações internacionais, história, economia e administração. O fato de mobilizarem milhões de dólares para manter suas funções (McGann, 2007, p.

9) já é por si, dado suficiente para despertar curiosidade sobre o tema em todas as áreas, das sociais aplicadas às humanidades. Um dos conceitos de think tanks (em tradução literal “tanques de pensamento”), - às vezes chamados de observatórios de informação - é a de organização que estuda e divulga conhecimento de forma a influenciar políticas públicas.

No desenvolvimento metodológico, procedemos ao levantamento e análise de fontes primárias (documentos oficiais, institucionais e relatórios) e secundárias (pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema). Neste artigo, abordaremos o Relatório do Seminário Internacional sobre Privatização na Educação, organizado pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE) e Open Society (2012), e o Relatório Privatisation in Public Education, de Stephen Ball e Deborah Youdell (2008), o relatório da UNESCO (2015), de Meszaros (2011, 2005), Harvey (2011, 1995), Chesnais (2004, 1996) sobre as contribuições para a compreensão do capitalismo contemporâneo. Além disso, utilizaremos a metodologia de análise de redes sociais (ARS). A análise de redes sociais, ou network analysis (SNA), é um método desenvolvido para a análise de dados relacionais, que são aqueles em que o pesquisador está interessado em analisar os laços, contatos, vínculos, conexões que unem indivíduos entre si. O termo rede pode ser compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas também como forma e estrutura de organização e funcionamento. No entanto, é necessário considerar que o conceito de rede tem vários enfoques. Na etimologia, refere-se ao entrelaçamento de fios que estabelece uma trama, malha ou tecido. Atualmente, diferentes áreas do conhecimento têm se utilizado da concepção de rede a partir da noção de estrutura reticulada. Assim, o conceito de rede enquanto sistema de laços realimentados, originário da área biológica, está na base da teoria das organizações que o utiliza abordando as diversas formas de interação e relacionamento entre grupos sociais/indivíduos num dado contexto. Dessa forma, é a partir desse caminho que tem se utilizado a perspectiva de rede para o estudo das organizações como redes sociais, ou seja, ligadas por um tipo específico de relação social.

.....

*** Ana Claudia Pinheiro**

NÚCLEO DE ESTUDOS SOCIOPOLÍTICOS DO SISTEMA FINANCEIRO - NESFI. Florianópolis, Brasil

*** Leticia Fiera**

NÚCLEO DE ESTUDOS SOCIOPOLÍTICOS DO SISTEMA FINANCEIRO - NESFI. Florianópolis, Brasil

Resumen de ponencia

UNA CUESTIÓN DE JUSTICIA SOCIAL PLANETARIA: RESULTADOS PRELIMINARES DE UN ESTUDIO SOBRE FORMACIÓN CIUDADANA E INMIGRACIÓN.

*Marcelo Arancibia

Si bien los procesos migratorios son parte consustancial de la evolución humana, en Chile este fenómeno está teniendo un alto impacto en el sistema escolar recién en la última década. En América Latina, en los últimos 40 años se ha venido desarrollando una migración intra-regional, siendo Chile uno de los polos más atractivos para los inmigrantes sudamericanos (González, 2009). La investigación llevada a cabo, articula teóricamente la inmigración como fenómeno prioritario para una escuela inclusiva que fomente la construcción de una ciudadanía que respete y se eduque en la convivencia con lo diverso y reconozca el valor del desarrollo integral en el contacto intercultural. La política de inclusión en Chile es de data reciente (2012) ha provocado que este tema sea puesto en la palestra de la discusión pública sobre los propósitos de la educación como agencia integradora y acogedora de la diferencia lo cual se cruza con la ley que propone reincorporar la formación ciudadana en el curriculum escolar. El estudio propuesto reconoce que nuestras naciones latinoamericanas han sido construidas desde el sincretismo cultural, en esta tarea la educación ha sido actor relevante, ya sea en favor de la integración o bien del exterminio.

Por su parte, el desafío de fortalecer la formación en ciudadanía es complejo y multifacético, involucrando aspectos curriculares, de cultura y vida escolar; de incentivo a la participación democrática en los asuntos de la escuela y la sociedad, por las y los actores educativos, de renovación de las prácticas pedagógicas, entre otros (Cerdeira, et. al., 2004). Esta propuesta concibe sus acciones como un aporte a la construcción de comunidades dialógicas de aprendizaje (Aubert et al., 2011). En ellas, el Establecimiento Educativo se constituye en un actor democrático que facilita la participación de la comunidad en el proceso de aprendizaje y apropiación de la ciudadanía. La comunidad educativa se comprende como un organismo que aprende desde y para su contexto.

La ciudadanía se configura como un proceso dinámico en el cual se involucra todo el establecimiento educativo, dado que ser ciudadano no solo implica conocer elementos teóricos o conceptuales, sino el ejercicio en pleno las facultades humanas que permiten actuar y transformar las realidades en las cuales en las que se habita. La visión así expuesta amplía el ejercicio ciudadano más allá de lo que se entiende como deberes y derecho políticos o constitucionales, sino que más bien una noción que, también, avanza hacia una actitud de vida que entiende al sujeto y a sus formas de organización como actores que interaccionan en un contexto socioambiental y cultural diverso.

Dadas estas distinciones, ser ciudadano en la América Latina actual implica aprehender a vivir la integración de culturas y etnias diversas, a comprender que la migración es un

fenómeno propio de la globalización pero que tiene orígenes remotos. Por ello, la inclusión es un ideal a formar desde la primera infancia, la aceptación de personas física y culturalmente diferentes, vivir la alteridad como fenómeno consustancial al desarrollo humano y así eliminar todo rasgo de discriminación o xenofobia. Las perspectivas de esta propuesta, enfatizan el que para aprehender la ciudadanía inclusiva se deben estructurar módulos que integren los elementos del qué y cómo enseñar la convivencia democrática (Florescano, 2012). Para ello, se debe poner al centro del proceso una meta o propósito que dirija a la comunidad a un objetivo común, el cual se exprese en algo concreto y tangible, representado en una propuesta edu-comunicativa que integra el componente formativo de la escuela tradicional con un componente de vinculación adentro-afuera, propio de comunidades abiertas. Metodológicamente es un estudio cualitativo que recoge las voces de la comunidad escolar respecto de cuáles son los principales fenómenos que ocurren, cómo son resueltos en lo cotidiano, qué adecuaciones curriculares se implementan, cuál es la visión de la comunidad, etc. Se trabaja en tres regiones de Chile (RM, Los Ríos y Valparaíso) en escuelas de enseñanza básica que cuentan con población inmigrante. El objetivo es comprender cómo la inmigración incide en la adaptación pedagógica que ocurren en las escuelas y sus consecuencias en la preparación de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. El principal resultado es sentar las bases para un diseño curricular en formación ciudadana que articule en una política escolar de inclusión la interculturalidad con la inmigración. Como objetivos específicos se persiguen: identificar el nivel de preparación del profesorado que trabaja con población inmigrante; caracterizar el tipo de adecuaciones pedagógicas que se diseñan en la enseñanza; describir las percepciones de profesores y profesoras, estudiantes inmigrantes y chilenos, padres y apoderados respecto de la diversidad intercultural y sus efectos en el aprendizaje escolar, Triangular percepciones de los diferentes actores de la comunidad educativa escolar; Trazar historias de vida escolar de actores claves (estudiantes y familias inmigrantes) respecto de su inclusión al sistema escolar chileno.

.....

* Marcelo Arancibia

Universidad Austral de Chile UACH. Valdivia, Chile

Resumen de ponencia

UNA VISIÓN CRÍTICA SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN ZONAS RURALES DE COLOMBIA

*Martha Isabel Espitia Cruz

El sistema educativo en Colombia ha prendido las alertas debido a las deficiencias en términos de calidad que se evidencian a través de los resultados de las pruebas estandarizadas. Según Carrillo (2012), Parra (2014) y la OCDE (2011; 2016), la calidad está estrechamente relacionada con la equidad, lo que confirma que la desigualdad en educación en Colombia está asociada al acceso y a los recursos. La diferencia en la calidad de la educación entre áreas urbanas y rurales es amplia (Banco Mundial, 2012; MEN, 2013; Unesco, 1984) y, en este contexto, también se ha demostrado que el papel del docente es relevante para mejorar la calidad y reducir las brechas educativas y sociales.

En consecuencia, documentos oficiales (El Sistema Colombiano de Educación del Docente y Lineamientos de Políticas, 2013, Leyes 115-1994, 715-2011, y 1278-2002, Artículos 111 y 7, Decretos 709-1979, 1278-2002, 709- 1996, y 366-2009 (MEN, 2013)) afirman que la inversión en la formación docente es esencial para elevar los estándares de calidad en las áreas marginadas. El marco legal describe a los docentes como sujetos políticos y se espera que tengan lugar en escenarios de diálogos consensuados y participativos en sus contextos educativos en relación con la diversidad de sus estudiantes y las necesidades de aprendizaje (MEN, 2013; Parra, 2014). Sin embargo, la realidad parece ser diferente, especialmente en las zonas rurales donde la violencia y la pobreza han dado forma a la experiencia educativa.

El Ministerio de Educación Nacional ha hecho propuestas por medio programas para la educación rural como el programa Escuela Nueva, el Proyecto de Educación Rural, el Sistema de Aprendizaje Tutorial, Telesecundaria, Programa de Educación Continua de CAFAM, Aceleración del Aprendizaje, Escuela Primaria Rural, Servicio de Educación Rural, Programa Todos a Aprender, los cuales identifican deficiencias en las instituciones rurales en cuanto a maestros y recursos y se orientan a dar soluciones (Pérez y Pérez, 2002; Perfetti, 2004; Perfetti, Leal, y Arango, 2001; Rivera, 2015; Rodríguez, Sánchez, y Armenta, 2007; Soler, 2016). A pesar de que en los programas descritos se menciona al docente como un actor esencial, todavía no es claro cómo se forma su autonomía dentro de estos programas. Por tanto, mi estudio se centra en comprender cómo la política pública describe y entiende la formación de docentes rurales en Colombia y, asimismo, cómo el docente rural ha vivido su experiencia de desarrollo profesional. El docente rural siempre ha sido descrito en documentos oficiales y regulaciones legales como una entidad abstracta, que merece ser problematizada en el contexto actual del país para entender posibles oportunidades

de empoderamiento de los docentes y de sus comunidades. El empoderamiento de los docentes es un camino para contribuir a cerrar la brecha social y académica en Colombia.

El marco teórico de este estudio se orienta a la comprensión de las políticas educativas para el desarrollo profesional de los docentes en las áreas rurales desde dos perspectivas, la primera desde el espacio del discurso escrito y, la segunda, desde el espacio político en el que las formas simbólicas configuran las decisiones tomadas por los actores políticos (Mouffe, 2000, 2005; Rizvi y Lingard, 2009). El análisis de cómo la política y los actores políticos interactúan en una dimensión de antagonismo es lo que este estudio pretende comprender y, por lo tanto, se establecen dos objetivos:

- } Comprender cómo las políticas de formación docente posicionan a los docentes en las zonas rurales de Colombia en relación con su desarrollo profesional.

- } Describir cómo los docentes en las áreas rurales de Colombia se posicionan en relación con su desarrollo profesional y con las políticas de formación docente.

Este estudio afirma que es necesario entender cómo el discurso escrito, las políticas sobre desarrollo profesional, posicionan a los docentes de las zonas rurales en Colombia, por lo que el análisis crítico del discurso ha sido elegido como la metodología para guiar el análisis (Van Dijk, 1993; Fairclough, 2004). Los resultados indican que el análisis que busca investigar cómo los maestros se vuelven invisibles en las áreas rurales colombianas es imperativo, especialmente para un país que ha decidido emprender un proceso de paz y declara que el campo es el motor de desarrollo; además, se sugiere que la educación sea entendida como un mecanismo de movilización social y los esfuerzos deben ser mayores para realizar un análisis profundo que permita la propuesta de estrategias reales y asertivas para docentes en contextos rurales.

.....

*** Martha Isabel Espitia Cruz**

Centro de Investigación y Formación en Educación. Universidad de los Andes - CIFE/UNIANDES. Bogotá D. C., Colombia

Resumen de ponencia

UNILAB: UM PROJETO EDUCACIONAL AFRO LATINO-AMERICANO.

*Alexndre Dos Santos Rocha

*Antonio Jeovane Da Silva Ferreira

*Vera Regina Rodrigues Da Silva

No início do século XXI, o Ministério da Educação (MEC) alinhou-se a uma perspectiva de expansão da educação superior por meio do Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -REUNI. Esse alinhamento somado à demanda social pelo acesso à educação universitária como um direito a ser garantido pelo Estado, pautou a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira-UNILAB em 2008, por meio de comissões de implementação e em 2010 recebeu a sanção presidencial por meio da Lei nº 12.289. Desde então, desenvolve-se um processo de consolidação institucional que guarda todos os desafios e dificuldades inerentes aos processos de inclusão social, superação das desigualdades e garantia de direitos. Sabemos que no cenário brasileiro isso é algo histórico. Na Constituição de 1824 excluía-se do direito de voto os escravizados, os brancos pobres e os assalariados. Será somente com a Constituição Federal de 1988 (Art.205), a Constituição cidadã, que a educação será vista como um direito: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para efetivar esse direito há um longo caminho a ser percorrido. Para trilhar esse caminho parte-se de uma questão: a quem foi negado o acesso à educação nesse país? Resposta: população negra. Essa população que representa 51% do povo brasileiro esteve subrepresentada durante todo o século XX e em boa parte do século XXI nas universidades públicas. Até 2005, apenas 5,5% dos jovens negros eram estudantes universitários. Em 2015, 12,8% dos negros entre 18 e 24 anos chegaram ao nível superior, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Percentual ainda aquém do almejado, mas que já apontam para uma mudança no cenário educacional via políticas de ações informativas. Nesse cenário destacamos a Lei 106639/03 destinada a ser um contraponto ao nosso currículo escolar eurocêntrico, pois colocou em evidência o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Também sob esse prisma, pensamos a Unilab, enquanto ação afirmativa, visto que acessibilidade ao ingresso às universidades públicas e a falácia da “igualdade de oportunidades” nunca foi igual para a grande parcela da sociedade. Esse é o terreno fértil e contraditório em que UNILAB se situa, apontando tanto a importância de ampliar a oferta de cursos superiores em regiões com altos índices de vulnerabilidade social, quanto de ampliar as relações de cooperação com o continente africano num escopo de formação de recursos humanos e promoção do desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional com foco na educação como um

direito. O cenário das relações raciais no Ceará e na Bahia também nos impele a problematizar esses contextos na ótica da necessária promoção de direitos humanos e diversidade etnicorracial. Se na Bahia de maioria negra isso não significa ausência de desigualdades etnicorraciais, no Ceará há um quadro a ser desvelado sobre isso também. O estado do Ceará, localizado na região nordeste do Brasil, é conhecido como a “Terra da Luz”, da “Liberdade” devido ao pioneirismo histórico na libertação dos escravizados no ano de 1884. Esse fato histórico gerou o discurso de que a escravidão não deixou marcas na composição etnicorracial da população, ou seja, no Ceará não existem negros. Existem apenas os “pardos”, enquanto frutos da miscigenação entre o homem branco europeu e os indígenas. Nessa lógica, o Ceará é composto por 63,96% de pardos e 3,8% de pretos. A cidade de Redenção cujo nome remete ao mesmo fato histórico, tem como símbolo a “Negra Nua”. Trata-se de um mural cuja pintura retrata uma mulher escravizada que dê joelhos e nua parece agradecer aos céus a liberdade recebida. Essa imagem “naturalizada” tem causado inquietações e desconforto, especialmente entre os/as estudantes africanos e brasileiros negros (as) que questionam o conteúdo simbólico e político contido na imagem. É esse universo que abala o imaginário social de uma cidade do interior com 26.426 habitantes divididos entre a área rural e urbana. A chegada dos “Africanos” provoca tensões etnicorraciais e questionamentos, como por exemplo o fato de serem vistos inicialmente como “negros estrangeiros”, “gente de fora” que vem para uma cidade e estado onde negros não existem. Mesmo a imigração africana que aponta para quase 3.000 pessoas entre guineenses, cabo-verdianos e nigerianos em todo o estado, pouco afeta a invisibilidade social reprodutora de relações sociais marcadas pelo estranhamento e recusa a tudo e todos que signifique uma alteridade negra, ocorrendo invisibilização endereçada para essa população. Diante desse quadro contextual em que a UNILAB está inserida, atentamos para um estudo que capte os enfrentamentos e estratégias da comunidade acadêmica na garantia de uma política educacional embasada nos direitos humanos e diversidade etnicorracial. Nesse sentido, nosso aporte metodológico vem da categoria analítica de “evento crítico” desenvolvida pela antropóloga indiana Veena Das (1999). Ao analisar o contexto indiano em face das relações conflitantes entre Estado e comunidades locais com implicações no cotidiano local, como por exemplo um desastre industrial, ela nos fornece elementos para pensar como isso afeta a vida das pessoas, suas formas de entender os fatos e as estratégias para lidar com isso. Assim, lançamos mão de uma “Teoria Viva” (Peirano, 2006) para articular “teoria, produção textual e metodologia”. Essa articulação parte do seguinte evento crítico: a ruptura democrática, ocorrida em 2016, que culminou no afastamento da presidenta eleita Dilma Rousseff e a queda nos investimentos públicos para educação, ciência e tecnologia. Esse evento tem produzido entre a comunidade acadêmica na Unilab pontos de conflito em torno do o acesso à educação como um direito garantido pelo Estado; b) a polarização entre nós “brasileiros” e eles “estrangeiros” que se beneficiam dos impostos pagos pelos nacionais; c) a validade de uma cooperação sul-sul. Nesse contexto, analisaremos as mobilizações culturais-políticas promovidas pela comunidade em prol da resolução desses conflitos e a defesa de garantias constitucionais como o acesso à educação, especialmente para grupos sociais sub-representados. Ao dialogarmos no eixo cultural-político nos alinhamos à visão do antropólogo Arturo Escobar (2000) em que o conceito de “política cultural” pode ser uma possibilidade de entendimento da ação

dos movimentos sociais na luta contemporânea pelo destino da democracia na América Latina. Além disso, o autor enfatiza que o campo de ação das lutas democratizantes pode abranger também a “erradicação de desigualdades raciais e de gênero, profundamente moldadas por práticas culturais e sociais”. Essa análise deverá produzir o relato de um processo em andamento cujo objetivo principal é realizar a análise de um processo social de demanda por educação e democracia, bem como em termos de objetivos específicos: evidenciar o papel da Unilab na conjuntura nacional e internacional; abranger a relação entre democracia e direitos sociais; enfatizar a luta de movimentos sociais. Para isso nos propomos a analisar em correlação com o evento crítico em foco dois momentos de mobilização política-cultural na Unilab:

- Análise das experiências advindas das discussões do Grupo de Trabalho (GT) da Juventude Quilombola, realizado durante o 17º Encontro das Comunidades Quilombolas do Ceará, realizado no Quilombo Sítio Veiga, Quixadá-CE. Esse momento decorre dos debates sobre a implementação de ações afirmativas se dá em um cenário recente na sociedade brasileira, que ganha força principalmente a partir de 2012 com a constitucionalidade política da adoção deste tipo específico de ação, cujo escopo principal se alicerça na correção das desigualdades raciais, gerando assim a equidade de oportunidades quanto ao acesso de sujeitos outrora suprimidos do meio universitário, como é o caso das comunidades quilombolas, especificamente da juventude. Por conta disso, teremos pela primeira vez o ingresso de estudantes quilombolas no curso de Pedagogia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

- Análise audiência pública realizada em agosto de 2017 na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH), do Senado Federal-Brasília/DF. A audiência teve por tema a situação financeira da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e dos Institutos Federais do Brasil. A referida audiência foi motivada internamente pela demanda de manutenção da política de assistência estudantil para os estudantes africanos, os quais estavam ameaçados de terem seus auxílios estudantis suspensos. Isso ocasionou protestos estudantis e abertura de um campo de tensão, mas também de diálogo na defesa dessa demanda.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação do. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2005.

DAS, Veena. 1995. Critical Events: An Anthropological Perspective on Contemporary India. New Delhi: Oxford University Press. 230 pp.

ESCOBAR, Arturo et al (orgs.). “O Cultural e o Político nos Movimentos Sociais Latino-Americanos”. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2000.

PEIRANO, Mariza. “A Teoria Viva e Outros Ensaios de Antropologia”. Rio de Janeiro, Jorge-Zahar editor, 2006.

.....

*** Alexndre Dos Santos Rocha**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Beberibe, Brasil

*** Antonio Jeovane Da Silva Ferreira**

Universidade da Integração internacional da Lusofonia Afro-brasileira - Unilab. Horizonte, Brasil

*** Vera Regina Rodrigues Da Silva**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Beberibe, Brasil

Resumen de ponencia

¿AVANZAR CON RAPIDEZ O APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE? UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO DE AULAS ESCOLARES EN CONTEXTO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE MERCADO EN CHILE

*Evelyn Palma Flores

*Jenny Assaél Budnik

*Natalia Albornoz Muñoz

El modelo de cuasimercado educativo instalado durante la dictadura en Chile es reconocido internacionalmente por la introducción de una lógica de funcionamiento neoliberal (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). Este modelo se sustenta en cuatro pilares descritos por Assaél et al. (2011): a) rol subsidiario del Estado que resguarda la libertad de enseñanza; b) sostenedores privados como administradores de establecimientos; c) sistema de subsidios portables por estudiante o voucher; y d) privatización del sistema de educación superior.

Las políticas educativas post dictatoriales no han cambiado sustantivamente los pilares del modelo que, además, se han ido fortaleciendo a través de mecanismos asociados a modelos de gestión managerial (Sisto, 2012). Entre estos mecanismos se encuentran evaluaciones estandarizadas de tipo censal, énfasis en resultados y competencia entre escuelas (Verger, et al., 2016). El modelo de gestión que se prescribe a las realidades escolares se relaciona con criterios gerencialistas, con la instalación de estándares de calidad desde la institucionalidad de nivel macro, con la rendición de cuentas y con la medición constante de resultados, principalmente de los logros de aprendizaje de estudiantes (Sisto, 2012).

Un instrumento clave para este modelo ha sido la instalación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), aplicado a estudiantes de forma censal. El SIMCE mide resultados de aprendizaje en algunas áreas del currículum, y sus resultados se presentan por escuela y se publican para proveer información a los padres sobre la calidad de los centros educativos (Carrasco, 2013). Al mismo tiempo, ha adquirido un rol central como indicador de efectividad de las escuelas, responsabilizándolas por los resultados de los estudiantes (Acuña, Assaél, Contreras y Peralta 2014).

Las consecuencias en el ámbito pedagógico de esta política son múltiples. En la investigación que aquí reportamos intentamos caracterizar las prácticas pedagógicas dentro de aulas a través de un estudio etnográfico en tres escuelas municipales (públicas) de Santiago de Chile. El estudio incluye entrevistas con actores de las escuelas y del nivel intermedio del sistema educativo, talleres con estudiantes, observaciones de actividades y vida cotidiana y registros de aula en los cursos de 4º

básico de las clases de Lenguaje y Matemática, curso y áreas del curriculum que son medidos sistemáticamente por el SIMCE.

Los principales resultados muestran que las prácticas de aula están condicionadas a la instalación de políticas de rendición de cuentas, respecto a cobertura curricular y resultados SIMCE. Como aspectos más o menos transversales en las tres escuelas, se encuentran:

- i) Reducida atención a los conocimientos previos de los estudiantes. Esto se produciría por las exigencias que recibe el docente. Especialmente porque se manifiesta la necesidad de cubrir los contenidos del currículum centralizado a un ritmo que parece no responder a las características y necesidades individuales de los estudiantes.
- ii) Quiebres en los diálogos entre docente y estudiantes. Muy ligado al punto anterior, se observa en general que en los diálogos se privilegia avanzar con rapidez en los contenidos prescritos por sobre el monitoreo del aprendizaje individual, las opiniones e, incluso, las respuestas de los estudiantes ante preguntas realizadas por las docentes.
- iii) Predominio de evaluaciones de aprendizaje sumativas. Estas evaluaciones apuntan principalmente a preparar a los estudiantes para rendir la prueba SIMCE.

Si bien hay aspectos transversales en las prácticas pedagógicas de las tres escuelas, también hay algunas diferencias, especialmente en los medios utilizados para realizar las clases y el énfasis en el apoyo entre pares para el aprendizaje. Sólo en una de las tres escuelas fue posible observar que se utilizan medios tales como pizarras individuales y juegos. En parte, esto podría entenderse por los escasos recursos disponibles en los establecimientos. Algo similar ocurrió con el trabajo colaborativo entre pares que sólo se pudo observar de manera aislada en una sola escuela que contaba con una profesora de apoyo permanente en las clases lenguaje y matemática.

Finalmente, es posible apreciar que las prácticas pedagógicas en las aulas de las escuelas estudiadas están condicionadas por las políticas educativas especialmente las políticas de evaluación del aprendizaje estandarizadas. Por otro lado, y a modo de proyección, habría que seguir explorando las diferencias que se producen entre las escuelas que comparten las mismas condiciones y cómo es posible resistir en alguna medida en dichas condiciones.

.....

*** Evelyn Palma Flores**

Departamento de Psicología Universidad de Chile - DP. Santiago, Chile

*** Jenny Assaél Budnik**

Departamento de Psicología Universidad de Chile - DP. Santiago, Chile

*** Natalia Albornoz Muñoz**

Departamento de Psicología Universidad de Chile - DP. Santiago, Chile

Resumen de ponencia

¿CÓMO LOS NIÑOS Y NIÑAS PERCIBE LA DESIGUALDAD EN SUS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN EL PERÚ?

*Vanessa Rojas Arangoitia

Percepciones de desigualdad en las trayectorias educativas de niños y niñas en una zona urbano marginal en Perú:

A pesar de que los sistemas educativos latinoamericanos han logrado importantes avances en cuanto al crecimiento de las tasas de escolaridad en todos los niveles del sistema educativo, no han logrado revertir las desigualdades de origen -vinculado al origen social familiar, el bajo capital cultural y la escasa movilidad social. En este sentido, si bien se produjo una expansión de la escolarización, esta se dio de manera desigual, siendo los sectores sociales más favorecidos quienes acceden a mejores escuelas y de mejor calidad. En consecuencia, en América Latina y en Perú persistiría “un agudo fenómeno de selección y “autoselección” en el sistema educativo, donde los niños de familias con mayores ingresos asisten a escuelas con más recursos; mientras las familias pertenecientes a los quintiles más pobres, tienen alternativas educacionales de pobre calidad” (CEPAL, 2007, en Bellei et al; 2013:74).

El debate sobre las brechas y desigualdades en oportunidades educativas, a pesar de lo que señalan las cifras en relación al acceso y tasas de conclusión a nivel global, es un tema vigente y de mucha importancia en el contexto regional y global a fin de poder alcanzar una educación de calidad que corresponda a las metas y objetivos planteados como parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el 2030. En el Perú se ha encontrado variedad de estudios cuantitativos que dan cuenta de las variables relacionadas a las desigualdades en oportunidades educativas, no obstante, aún falta evidencia más cualitativa que dé cuenta de cómo es que los niños y niñas que asisten a la escuela perciben esas desigualdades en oportunidades educativas en su vida diaria.

Entonces, el objetivo principal de la presente investigación fue comprender, desde el enfoque cualitativo, cómo es que las desigualdades en educación (reflejadas en oportunidades educativas), la situación socioeconómica de su familia y sus características personales (asociadas a género y etnicidad) han configurado las percepciones que niños y niñas de zonas urbanas marginales tienen sobre sus trayectorias educativas. Para ello se buscó de responder a las siguientes preguntas específicas:

☐ ¿Cómo han sido las trayectorias educativas de niños y niñas en una localidad urbano marginal del Perú? ¿Qué las ha caracterizado? ¿Cómo se diferencian?

☐ ¿Cómo los niños y niñas de las zonas urbano marginales perciben sus trayectorias

educativas? ¿Qué desigualdades en cuanto a oportunidades educativas han percibido, cómo las han enfrentado y qué relación tienen con sus expectativas futuras?

☐ ¿Cómo los niños y niñas de las zonas urbanas marginales perciben que sus características personales (asociadas a género y etnicidad) y la situación socioeconómica de sus familias, configuraron sus trayectorias educativas? ¿Cuál es el rol que perciben que su familia cumple en sus trayectorias educativas, facilitan o promueven la desigualdad?

Se analizó información cualitativa longitudinal del estudio Niños del milenio, recogida mediante entrevistas en profundidad, métodos grupales e individuales a niños y niñas, cuidadores y docentes durante su trayectoria educativa en el nivel secundario.

Los hallazgos preliminares del estudio dan cuenta de que a pesar que los estudiantes, hombres y mujeres, una comunidad urbano - marginal han logrado continuar y permanecer en la secundaria hasta casi finalizarla, perciben que sus oportunidades educativas (en cuanto a aprendizajes adquiridos y posibilidad de acceso a educación superior) se han visto afectadas por la condición socioeconómica de sus familias y el género. En otras palabras, las niñas percibirían que no solo el sistema educativo que reciben no les estaría dando las mismas oportunidades que a sus pares varones sino que además su entorno familiar limitaría sus oportunidades de desempeño en la escuela y en su posibilidad de continuar con educación superior.

.....

* Vanessa Rojas Arangoitia

Universidad Autónoma de Barcelona UAB. Barcelona, España

Resumen de ponencia

¿FRACASO ESCOLAR DEL SUJETO O FRACASO DEL DISPOSITIVO ESCOLAR?

*Verónica Jorgelina Dima

Este trabajo intenta abordar el fracaso escolar masivo poniendo en debate si es única responsabilidad del sujeto que aprende o si ha fracasado el actual dispositivo escolar. Propone una descripción de las diferentes corrientes psicoeducativas para comprender las consecuencias del fracaso escolar masivo. Finalmente, plantea el concepto de educabilidad como la capacidad de aprender de un sujeto y tensar la discusión sobre el término “educabilidad” como parte de un proceso socio-cultural, relacionándolo con el fracaso escolar masivo.

Este trabajo busca explorar las diferentes herramientas teóricas conceptuales que permitan comprender las razones del fracaso escolar masivo y la sospecha sobre la educabilidad de los sujetos y las consecuentes prácticas etiquetantes en uso.

Dispositivo Escolar

El formato escolar moderno presenta una serie de características como el carácter graduado y simultaneo de las formas de organización de las prácticas escolares.

La gradualidad se refiere a la idea de secuenciar los contenidos de acuerdo a algún criterio y de agrupar a los alumnos de acuerdo a su edad.

La simultaneidad refiere a la organización frontal de las prácticas de enseñanza, que presume un docente al frente de un grupo de estudiantes que aprenden en simultáneo y en general con un mismo método didáctico y a un mismo tiempo. (Baquero, 1996).

El efecto de gradualidad y simultaneidad en su combinatoria puede ser crítico a la hora de comprender los alcances y límites de las prácticas de enseñanza y de los mismos procesos de aprendizaje. (Baquero, 1996).

Estas características del formato escolar pueden resultar expulsivo para aquellos sujetos que no pueden aprender a ese ritmo de aprendizaje.

La escolarización masiva y obligatoria fue una política educativa de efectos muy diversos. Implicó una ruptura con la cultura y los saberes de los alumnos.

La escolarización implicó la sumisión a un régimen de trabajo específico que pretende una ruptura clara con formas de cognición, habla, comportamientos, etc. de los sujetos

.

El dispositivo escolar esta atravesando una crisis, no sólo de cambios culturales, sino también, sociales y políticos que se fueron dando en la segunda mitad del siglo XX hasta nuestra actualidad. Una crisis asociada al devenir del proyecto de la modernidad y la pérdida de capacidad por parte del Estado.

Una crisis que vino acompañada por grandes avances tecnológicos de la información y la comunicación (TICS) que trajo aparejado la globalización. A su vez, una crisis de la conformación de nuevas subjetividades en los sujetos. Esta crisis también asociada a la educación, es decir, a la crisis del aparato escolar. Una crisis que se refleja a través

de la violencia, desinterés y de confianza.

¿Qué sentido tiene la educación hoy en día para los docentes y para los alumnos?

Pensar la educación como un espacio de crecimiento subjetivo con espacios de libertad.

La escuela se enfrenta hoy con uno de los problemas cruciales de nuestra contemporaneidad que remite a la necesidad de construir sentidos y situaciones que involucren a los sujetos.

Esta crisis del dispositivo escolar nos lleva a repensar el aula como un punto de encuentro finito, contingente, subjetivo, incierto, incompleto, productor de novedad y de espacios de libertad.

Es necesario implementar nuevas prácticas educativas que fortalezcan los lazos sociales más allá de los espacios escolares.

Unidades de análisis y el abordaje del fracaso escolar

El fracaso escolar masivo, las tasa de abandono, repitencia, sobreedad y bajo logros se ve afectada a los sectores más desfavorecidos de la población.

El fracaso escolar masivo se lo vincula con la hipótesis patológica individual y ligada al modelo clínico médico de intervención. Algunos de los trabajos de la Psicología Educacional ponen bajo sospecha que los sujetos que fracasan en la escuela es debido a una naturaleza biológica de los alumnos.

Estas unidades de abordaje están centradas en el individuo. La masificación de los procesos de escolarización dio forma al escenario escolar y a los procesos de moralización y de disciplinamiento por sobre los de desarrollo cognitivo. (Narodowski, 1994).

La idea de formato moderno de escolarización suele remitir a la organización de cómo se asumieron las prácticas escolares. Esto relacionado con el carácter universal, obligatorio, graduado y simultáneo del dispositivo escolar. La universalidad y la obligatoriedad se lo adjudican como un derecho a la educación.

La gradualidad refiere a la organización de los grupos de aprendices de acuerdo a la edad y con una expectativa de progreso homogénea por año escolar.

La forma simultánea de enseñanza tiene que ver a la habitual estructura de clase compuesta por un colectivo de alumnos agrupados y al frente un docente.

La escuela graduada y simultánea constituyó una solución administrativa al problema de impartir una escolaridad masiva, pero de ningún modo, resultó ser un espacio natural para construir conocimientos.

El fracaso escolar desde los enfoques socioculturales

Los trabajos psicoeducativos con ciertas hipótesis vigotskianas permiten vislumbrar no solo, la naturaleza socio cultural de los procesos de desarrollo, sino también, las prácticas de escolarización. Los enfoques socio culturales (ESC) pueden otorgar diferentes herramientas para comprender los procesos de desarrollo, las prácticas de escolarización y prácticas psicoeducativas, contemplando la naturaleza política de sus efectos.

El fracaso escolar masivo (FEM) asociado a la educabilidad de los alumnos de sectores populares, sitúa al sujeto como único responsable de su fracaso académico, es decir, el fracaso escolar se lo adjudica al sujeto como único responsable por querer aprender.

Otra concepción sobre FEM es atribuirlo a la naturaleza biológica de los niños y jóvenes de los sectores populares que lo llevarían a carecer de herramientas y/o capacidades intelectuales para cursar una escolaridad exitosa.

Los contextos escolares no son espacios naturales para aprender que han sido históricamente concebidos como prácticas normalizadoras. La escolarización masiva moderna ha situado a la población de niños en posición de infantes, es decir, de alumnos una posición de docilidad, graduada en el acceso de saberes, lo que ocasiona una crisis no solo, con los objetos educativos, sino también, con las vivencias cotidianas de muchos niños y jóvenes.

Vigotsky afirmaba que el desarrollo próximo de los sujetos es consecuencia o es el resultado de la interacción del niño y su contexto social.

El legado vigotskiano ha sido de poner al desnudo el carácter no material, histórico, por tanto político de los contextos de producción de desarrollo subjetivo. (Baquero, 2015).

La educabilidad como problema escolar

La educabilidad se la puede definir como la capacidad de aprender, es decir, como la posibilidad de aprender ligada a la capacidad intelectual del sujeto.

La educabilidad en término escolares esta asociada al acceso a un conjunto de prácticas, valores y saberes específicos.

La educabilidad de un sujeto no puede ser asociada sólo a sus condiciones sociales y económicas. La educabilidad de un sujeto está relacionado con un método didáctico apropiado a las características de los sujetos y que atienda a la diversidad de sujetos inmersos en una escuela.

El problema de la educabilidad frente al fracaso escolar masivo parece estar ligado a los sujetos provenientes de sectores populares.

Para el abordaje del tema de la educabilidad de los sujetos con respecto al fracaso escolar, la unidad de análisis adecuada para comprender los desempeños subjetivos y los aprendizajes posibles, debieran ser las propiedades situacionales que explican el desempeño actual del sujeto. El marco vigotskiano permite reconocer las condiciones de definición de la educabilidad, que como se dijo anteriormente, dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que el sujeto es parte. El pensamiento sobre el fracaso escolar masivo debiera dejar de lado que es sólo responsabilidad del sujeto que aprender y empezar a trabajar sobre las situaciones y condiciones de la educabilidad.

Herramientas para pensar el problema de la educabilidad y el fracaso escolar masivo

Se puede tomar en cuenta diferentes herramientas conceptuales para pensar el problema de la educabilidad. Los modelos socioculturales vigostkianos permiten abrir la interpretación del desarrollo subjetivo considerando unidades de análisis más amplios, como contemplar aspectos contextuales, históricos y culturales del sujeto para la comprensión de los fenómenos de desarrollo y aprendizaje.

Estos enfoques nos permiten abordar las dificultades del aprendizaje como problemáticas individuales causadas por capacidades cognitivas deficitarias. Estas herramientas permiten cuestionar el término de “educabilidad” como una capacidad natural del sujeto. En segundo lugar, se apoya en una perspectiva socio histórico para pensar los procesos de desarrollo y aprendizaje. Y por último, estas perspectivas ponderan el carácter histórico, cultural y político que toma la organización del aprendizaje y desarrollo a partir de las prácticas educativas escolares modernas.

Conclusión

El problema de la educación trasciende a la escuela y al conjunto de instituciones educativas y se instala en el campo de la política social en su conjunto.

La escuela es la responsable de definir las condiciones de educabilidad, es decir, el conjunto de actividades, capacidades, destrezas, contenidos, lo que se resume como proyecto educativo institucional acorde a las características e intereses de los educandos.

.....

*** Verónica Jorgelina Dima**

Universidad Nacional de Quilmes UNQUI. Bernal. Quilmes. Provincia de Buenos Aires, Argentina

Resumen de ponencia

“LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE LA CONVIVENCIA ESCOLAR”

*Angela Valencia Leal

*Diana Carolina Moreno Díaz

No se puede desconocer el papel protagónico de la pedagogía a lo largo de los siglos y la relación estrecha que ha mantenido con los modelos socioeconómicos del Estado, los cuales han marcado los fines educativos y el ideal de hombre que se desea formar. Aunque es latente la interdependencia que existe entre cultura, sociedad y sujeto, es la política pública la que delimita el camino que una nación recorre en materia educativa siendo evidente en las últimas décadas el surgimiento de políticas educativas dirigidas a la ciudadanía y la convivencia para fortalecer la transformación social, promoviendo la democracia y la participación.

Teniendo en cuenta que es la educación el objetivo central de la escuela y que es ésta una de las responsabilidades de los dirigentes, los Gobiernos se implican en la construcción de las políticas públicas que brindan los lineamientos centrales para su funcionamiento, implementado en las últimas décadas una serie de políticas educativas desde la mirada de los derechos humanos, la ciudadanía y la convivencia social direccionados por instancias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas ONU, el Banco Mundial, la Organización Mundial de la Salud, entre otras; sin embargo los docentes y estudiantes se involucran de manera cotidiana en las aulas de clase convertidas en espacios de interacción que reflejan una realidad social, económica y cultural, desarrollando diariamente herramientas pedagógicas para su abordaje y ejecutando tareas como respuesta a necesidades que surgen en la escuela en el momento de reunir realidades diversas, situaciones de marginalidad e identidades diferentes a partir de sus historias, sus experiencias y sus condiciones, no como respuesta a una legislación específica, sino como parte de su quehacer educativo, vivencias que deben tener voz y extenderse para enriquecer las prácticas en los diferentes contextos mundiales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO plantea en su agenda educativa 2030 fomentar la cohesión social y promover una educación integradora, apoyando en el asesoramiento técnico para el planteamiento de políticas públicas que permitan las prácticas pedagógicas inclusivas, lo cual, no es sólo una tarea marcada a nivel mundial sino es un llamado a la creación de espacios incluyentes que deben nacer en la escuela para extenderse a las poblaciones.

En el ámbito social enmarcado por la institucionalidad, se encuentran varias estrategias que persiguen la adaptación de los sujetos, aunado al problema de que

persiste una pedagogía autoritaria y represiva que trae como consecuencia la simulación de comportamientos, a pesar de esto, prevalecen escuelas donde predomina el análisis reflexivo que permite resignificar creencias, percepciones, condiciones y concepciones del mundo y de la realidad tanto objetiva como subjetiva. La praxis educativa en el contexto socio político en la actualidad, requiere trascender a las creencias e imaginarios que definen a la escuela como institución para el saber académico y la disciplina, buscando integrar diversas acciones que impliquen a toda la comunidad educativa en espacios de conocimiento y reflexión dirigidos a la interiorización de elementos que favorezcan la convivencia social.

Es muy importante valorar los sujetos como seres capaces de reflexionar, cuestionar, problematizar sus necesidades y dificultades, dentro de un conjunto social que en este caso de manera directa o indirecta los segrega y discrimina.

Estos sujetos a partir de la reflexión crítica y de la interiorización en busca de la identificación y reconocimiento de factores tanto individuales como sociales deben estar en la capacidad de proponer alternativas de transformación, dando nuevos significados a sus procesos de socialización y convivencia dentro de la dinámica cotidiana que reúne poblaciones diversas, multiculturales y permeados por problemáticas que afectan su desarrollo.

La convivencia vinculada al ejercicio de relacionarse con los demás desde un desarrollo de elementos implícitos en la dinámica social en los que se incluye el reconocimiento de un sistema de derechos y deberes sociales, la apropiación de roles, los valores éticos y morales, la comunicación, el autocuidado y el cuidado del entorno, entre otros, se desenvuelven de acuerdo a unos procesos de formación que, iniciados en la familia, se extienden a los contextos en los que la socialización se genera.

Para Ortega (2007) “la escuela, que es una de las grandes instituciones sociales, es visualizada, en este sentido, con la exigencia de ser un ámbito de convivencia pacífica, democrática y respetuosa de los derechos de todos sus integrantes; sólo así adquiere significado la tarea educativa.” Argumento que atribuye al contexto educativo institucional la responsabilidad de reconocer su espacio como una forma en la cual la socialización se evidencia y además se aprende a partir de la experiencia relacional que allí se construye.

Son las experiencias pedagógicas inclusivas, las que han aportado no sólo en la construcción de ambientes de aprendizaje para la convivencia, sino que han permitido acercarse de manera reflexiva a la realidad para que cada miembro de la comunidad educativa se identifique como agente activo de la misma y como responsable de la transformación de su entorno, a partir del reconocimiento y la aceptación a la diferencia.

El enfoque diferencial posibilita reconocer las condiciones y posiciones de los diferentes actores sociales vistos como sujetos de derecho desde una mirada diferencial de estado socioeconómico, género, etnia, discapacidad e identidad cultural, y de las variables implícitas en el ciclo vital (infancia, juventud, adultez y vejez). Esta mirada, fortalecida desde de la Educación Social como posibilidad de adquirir competencias sociales, definida como: “la acción conducente al aprendizaje de aquellas virtudes o capacidades sociales que un grupo o sociedad considera correctas para la integración” aporta las herramientas que permiten construir una escuela

diversa y que acoja la diferencia como un rasgo positivo dentro de sus procesos identitarios.

Estos conceptos desarrollan una serie de aspectos a intervenir entre los que vale la pena destacar:

1. La influencia en el sujeto de los espacios primarios, secundarios y terciarios de la socialización (familia - escuela - pares - barrio - organizaciones - instituciones - medios de comunicación - políticas públicas -etcétera).
2. El lenguaje como factor de aprendizaje emocional y de competencias.
3. La construcción y el fortalecimiento de la identidad personal.
4. Actitudes de aceptación para la inclusión y adaptación para el cambio social.

Un educador observado desde este enfoque, debe iniciar su labor a partir del análisis de los fenómenos políticos y sociales en los que se encuentra inmerso el ser humano, no debe limitarse a plantear una serie de hipótesis que desemboquen en teorías utópicas encaminadas a la construcción de una sociedad justa y solidaria, que otros grandes autores ya han planteado como resultado de una larga vida de investigaciones; sino que debe orientarse hacia la ejecución de acciones concretas que permitan el aprovechamiento de los recursos y los avances que se presentan a lo largo de la historia y que por consiguiente, aporten al mejoramiento de la vida del hombre y su participación constante dentro de la realidad que le corresponde.

BIBLIOGRAFIA

Barbero, J.M. La Globalización en Clave Cultural. Una mirada latinoamericana. Departamento de Estudios Socioculturales ITESO. Guadalajara, México. 2007
Barranquero, A. (2007) Concepto, instrumentos y desafíos de la educomunicación para el cambio social. Revista Científica de Comunicación y Educación (ISSN: 1134-3478 - No. 83) p.p. 115-120

Focault, M. (1988) El Sujeto y el Poder. Revista Mexicana de Sociología. (Vol. 50 - No. 3 - Jul - Sep.). pp. 3-20

Ministerio de Educación Nacional (2011). Política Educativa para la formación escolar en convivencia. Colombia.

PETRUS, Antonio. (1992) Pedagogía Social. Ariel.

Rodríguez, Rojo Martín (1992). Pedagogía Crítica. Revista Aula de Innovación Educativa No. 7. Barcelona.

.

UNESCO. Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, en:

<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>

Unidad de Víctimas Presidencia de la República de Colombia. Enfoque Diferencial Tomado de: <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/%C2%BFqu%C3%A9-son-los-enfoques-diferenciales/88>

VALVERDE, Jesús (1998). El proceso de Inadaptación Social. Editorial Popular. Madrid

Wachtel, T. (2013) Definiendo Qué es Restaurativo. Revista del Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas. Estados Unidos. Tomado de www.iirp.edu

.....

*** Angela Valencia Leal**

Secretaría Distrital de Educación SED. Bogotá, Colombia

*** Diana Carolina Moreno Díaz**

Secretaría Distrital de Educación SED. Bogotá, Colombia

Resumen de ponencia

“O QUE ELES TÊM PARA NOS DIZER?” - ESCUTANDO AS VOZES DO MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E EMANCIPATÓRIA NA AMÉRICA LATINA

*Stephanie Di Chiara Salgado

As disputas no campo da educação repercutem no que vem sendo chamado de movimento pela educação democrática, que se apresenta como uma proposta alternativa à educação escolar tradicional. As principais críticas tecidas por este movimento dizem respeito à homogeneização dos processos e tempos de aprendizagem, à hierarquia educador-educando, à reprodução de uma educação bancária e tecnicista, ao adestramento de corpos e mentes, às avaliações finalísticas e não processuais, ao descolamento entre teoria e prática, a um currículo eurocentrado e pouco intercultural.

Se por um lado há os que enxergam tais iniciativas como superação das contradições postas pelo sistema escolar tradicional, que reproduz uma visão hegemônica, padronizadora e colonizadora de mundo, em outro espectro há os que já enxergam nas “alternativas” a perpetuação da estrutura social desigual existente, atendendo às demandas do capital de se renovar e criar novos nichos de mercado, uma vez que aos filhos da classe dominante já vem sendo oferecida - há preços elevados - uma formação criativa, participativa, voltada para a tomada de decisões. Por isso, se faz importante diferenciar os projetos de educação alternativa neoliberais dos populares. Essa discussão é particularmente potente, uma vez que vários países da América Latina viveram, entre os anos 90 e 2000, reformas educacionais impulsionadas por entidades internacionais como o FMI, a OCDE e a Unesco. Tomando o Brasil como exemplo, hoje estão em curso a reforma do ensino médio e a implementação de uma base nacional comum curricular (BNCC), que espertamente dialoga com algumas críticas e demandas dos movimentos pela educação democrática - alegando que haverá mais participação e poder de decisão estudantil, além da diminuição das desigualdades sociais pela implementação de um currículo único Brasil afora. Contudo, é importante ressaltar também que vivemos no Brasil um período de cortes no investimento da educação pelo setor público, com a emenda constitucional 95, votada em 2016, que congela por 20 anos o orçamento destinado à educação. Em geral, a região carece de investimento público na educação, o que teria fomentado a busca por alternativas educacionais. Buscando agora fundamentar o que estamos chamando por educação emancipatória, trazemos contribuições importantes de autores do campo intitulado “giro decolonial”. Aqui iremos dialogar brevemente com Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos e Catherine Walsh.

Para Freire, uma educação para as classes populares deve se basear em uma prática dialógica e dialética, onde o educando seja capaz de identificar sua condição de oprimido e então emancipar-se - não para ocupar a posição do opressor, mas para superar as condições de opressão. Dialogando com os autores do giro decolonial, é

preciso se emancipar da condição de colonialidade instaurada nas Américas a partir da modernidade, que entranha as dimensões do poder, do saber e do ser. Ou seja, uma educação emancipatória seria aquela que impulsiona os educandos a se tornarem sujeitos da decolonialidade.

Como estratégia possível, Catherine Walsh nos brinda com suas reflexões acerca das pedagogias decoloniais críticas, alicerçadas no que a autora categoriza como interculturalidade crítica - uma forma de ode, respeito e valorização às diversidades sócio-culturais constituintes do território latino-americano. Para isso, é necessária uma educação que fortaleça os localismos, conforme descrito Boaventura de Souza Santos, não uma educação universal, cuja universalidade tem raiz localizada, cunhada com padrões eurocêntricos e ocidentalizados, que exercem sobre nós - latino-americanos - um olhar de inadequação, atraso, subdesenvolvimento, em síntese: um olhar colonial. Tendo dito isto e buscando ampliar as discussões sobre os movimentos sociais em torno da educação, em particular os que propõe ou anunciam uma educação emancipatória, este trabalho procura identificar, visibilizar e, como diria Freire, esperar, propostas latino-americanas críticas ao projeto de educação neoliberal, assim como as redes de luta que vem sendo construídas em torno desta temática, através da análise de material audiovisual produzido no estudo de doze projetos educacionais espalhados por seis países da América Latina.

A análise do material produzido nos fez chegar a duas hipóteses: existe hoje, na América Latina, um movimento social emergente em torno da temática educacional, que se coloca como frente de disputa da própria mercantilização da educação alternativa, e as produções audiovisuais tem servido como ferramenta de potencialização desta luta.

.....

* Stephanie Di Chiara Salgado

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro Unirio. Rio De Janeiro, Brasil

